

Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]
Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (Heftthema, 15 Beiträge)

Weinheim u.a. : Beltz 2000, 276 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41)



Quellenangabe/ Reference:

Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (Heftthema, 15 Beiträge). Weinheim u.a. : Beltz 2000, 276 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84818 - DOI: 10.25656/01:8481

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84818>

<https://doi.org/10.25656/01:8481>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule

Herausgegeben von

Andreas Helmke, Walter Hornstein und Ewald Terhart

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41142

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

ANDREAS HELMKE/WALTER HORNSTEIN/EWALD TERHART

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich.

Zur Einleitung in das Beiheft. 7

Teil I

Qualität und Qualitätssicherung – analytisch betrachtet

LEE HARVEY/DIANA GREEN

Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze 17

HELMUT HEID

Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen

Beurteilungskategorie 41

Teil II

Qualität und Qualitätssicherung in der Schule

HELMUT FEND

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen:

Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle 55

HARTMUT DITTON

Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht.

Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. 73

HERBERT ALTRICHTER

Konfliktzonen beim Aufbau schulischer

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung 93

TOM STRYCK

Qualitätssicherung in der Geisterbahn.

Was hat die Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? 111

Teil III

Qualität und Qualitätssicherung in der Sozialpädagogik

WALTER HORNSTEIN

Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik 129

MICHAEL WINKLER

Qualität und Jugendhilfe:

Über Sozialpädagogik und reflexive Modernisierung 137

JOACHIM MERCHEL

Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex:

Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe 161

RAINER WETZLER

Internationale Ansätze zur Qualitätssicherung und -verbesserung

in ausgewählten Bereichen sozialer Arbeit 185

Teil IV

Qualität und Qualitätssicherung in der Hochschule

TINO BARGEL/NATALIJA EL HAGE

Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven . . . 207

WOLFF-DIETRICH WEBLER

Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung . . . 225

BIRGIT BERENDT

Was ist gute Hochschullehre? 247

FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER/ANDREAS HELMKE

Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus der Sicht der Studierenden.

Eine empirische Studie 261

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich

Zur Einleitung in das Beiheft

Wie kaum ein anderer Begriff kennzeichnet „Qualität“ seit gut einem Jahrzehnt die Diskussion in den Bildungswissenschaften wie auch in der Bildungs- und Sozialpolitik. „Qualität“ ist zu einem zentralen Focus der theoretischen, forschungsmethodischen und gestalterischen Bemühungen geworden; auch die öffentliche Debatte ist bestimmt von mehr oder weniger präzisen Diagnosen und Empfehlungen zur Qualität von Einrichtungen, Prozessen und Ergebnissen im Bildungs- und Sozialbereich. Der zentrale Stellenwert von „Qualität“ als Begriff wird auch anhand der verschiedenen Wortverbindungen und Wortschöpfungen deutlich, die sich in irgendeiner Weise auf „Qualität“ beziehen: „Qualitätsprüfung“, „Qualitätsmanagement“, „Qualitätsstandards“, „Qualitätskontrolle“, „Qualitätsverbesserung“ und „Qualitätssicherung“.¹

Die vermehrte und mittlerweile epidemische Bezugnahme auf „Qualität“ bzw. auf die entsprechenden Wortverbindungen hat ihren semantischen Ursprung nicht in der öffentlichen oder fachinternen Bildungsdiskussion selbst, sondern stellt eine begriffliche Adaption aus dem Bereich der Organisations- theorie, der Arbeitswissenschaften sowie v.a. verschiedener Strategiemodelle aus den anwendungsbezogenen Managementwissenschaften (Arbeitsorganisation, Personalführung, Prozeßsteuerung) dar. Bis 1992 bildete „Qualitätssicherung“ die Sammelbezeichnung für alle qualitätsbezogenen Maßnahmen und Strategien; seitdem ist das umfassendere „Qualitätsmanagement“ zum Oberbegriff geworden (vgl. GEIGER 1998). Im Wissenschaftsbereich haben sich die bislang auf verschiedene klassische Disziplinen (Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaft, Umweltwissenschaften, Sozial- und Arbeitswissenschaft) verteilten qualitätsbezogenen Wissens- und Forschungsbereiche unter der Überschrift „Qualitätswissenschaften“ zusammengefunden (vgl. KAMISKE/ BRAUER 1999, S. 239), wobei diese aufgabenbezogene Querschnittswissenschaft an ähnlich gelagerte Fälle wie „Umweltwissenschaften“ oder auch „Bildungswissenschaften“ erinnert. Qualitätsdenken und mit ihm die Qualitätswissenschaften haben eine Dynamik entfaltet, die sich zunehmend auf bislang von Managementkonzepten sowie Kosten-Nutzen-Kalkülen noch nicht erfaßte Wissens- und Handlungsbereiche ausdehnt. Hierzu gehören auch alle staatlichen oder halbstaatlichen Leistungen und Einrichtungen – und nicht zuletzt auch das gesamte Sozial- und Bildungswesen.²

1 Selbstverständlich existiert bereits eine entsprechende erziehungswissenschaftliche Fachzeitschrift: Seit 1993 erscheint *Quality Assurance in Education*, einschlägig auch *Studies in Educational Evaluation* (seit 1974). Vgl. als übergreifende Arbeiten zum Thema GREEN 1993, WITHERS 1995 und CUTTANCE 1994.

2 Der ideen- und wissenschaftsgeschichtliche Hintergrund von Qualitätssicherung ist erwähnenswert (vgl. LERNER 1994): Das Bemühen um Qualität geht ursprünglich zurück auf die Me-

Überschaut man die Themenentwicklung und den Themenwandel der Bildungsdiskussion in den letzten Jahrzehnten, so läßt sich in grober zeitlicher Periodisierung und pointierender inhaltlicher Akzentuierung sagen, daß in den 60er und 70er Jahren Fragen der *Quantität* (Zahl und Anteil von höherwertigen Abschlüssen, Repräsentation von Schichten und Milieus in Bildungsinstitutionen, Versorgungsgrad mit bestimmten sozialen Einrichtungen, Ausbau pädagogischer Berufe etc.) im Vordergrund standen. Gleichwohl als wichtig erachtete Fragen der Qualität wurden z.B. an die Curriculumforschung delegiert (Wissenschaftsorientierung des Unterrichts, Verwissenschaftlichung der Ausbildung für pädagogische Berufe etc.), die sie nicht selten erneut in Richtung auf quantitative bzw. quantifizierbare Lösungen kleinarbeitete. Diese Konzentration auf Quantitäten war in inhaltlicher Hinsicht eng mit dem Streben nach *Gleichheit* oder vorsichtiger: *Gleich- und Umverteilung* von Ressourcen und Chancen auf Milieus und Räume verknüpft. Der Hinweis auf das Vorliegen wie auch der angestrebte Abbau von Disparitäten unterschiedlichster Art stützte sich zentral auf quantitative Angaben bzw. intendierte eine Veränderung von Quantitäten verschiedenster Art in Richtung auf eine Gleichverteilung von Ressourcen und den Ausgleich von veränderbaren, individuell nicht zu verantwortenden Ungleichheiten. Staatliche Sozial- und Bildungspolitik sollte als ordnende und ausgleichende Hand wirken, wohlinformiert durch die modernen Sozial- und Bildungswissenschaften. Quantität und Egalität, Staatsinterventionismus und aufklärende wissenschaftliche Politikberatung bildeten die zusammengehörigen Leitkonzepte einer Epoche, die aufgrund besonderer historisch-ökonomischer Bedingungen durch Ressourcenwachstum (auch) im Bildungsbereich gekennzeichnet war. Ökonomische Argumentation („Bildungskatastrophe“, Modernitätsrückstand etc.) und sozialstaatliche sowie pädagogische Argumentation („Bildung ist Bürgerrecht“, Chancengungleichheiten etc.) zielten in die gleiche Richtung: Expansion.

Seit den späten 80er sowie v.a. in den 90er Jahre scheint die öffentliche Bildungsdiskussion wie auch der fachinterne Diskurs in den Bildungswissenschaften demgegenüber durch die Begriffe *Qualität* und *Exzellenz* bestimmt zu sein. Erfahrungen mit den unzureichenden Steuerungsinstrumenten und paradoxen Steuerungsfolgen eines global ansetzenden Staatsinterventionismus im Sozial- und Bildungsbereich, die Auswirkungen einer unzureichenden Informationsbasis, ein aus der Expansion von Bildung resultierendes kontinuierlich hohes Angebot von Hochqualifizierten, ein anscheinend durch keine sachliche Grenze bestimmtes Wachstum von sozialen Einrichtungen und Berufen bei gleichzeitig kontinuierlich angespannten öffentlichen Kassen haben zu einer Art allgemeinem Weltbildwechsel im Denken über staatliche Sozial- und Bildungsleistung-

trologie, d.h. die Lehre von den Maßeinheiten. In dem Maße, wie Tausch, Waren- und Geldverkehr großräumiger wurden, war die Standardisierung von Maßen, Gewichten und Verrechnungseinheiten eine elementare Notwendigkeit. Dazu gehörte auch eine gewisse Verlässlichkeit hinsichtlich der Beschaffenheit von Waren, die man orderte bzw. mit denen man handelte, ohne sie vorab direkt in Augenschein nehmen zu können. Diese standardisierte Qualität ließ sich wiederum nur durch eine Vereinheitlichung und Kontrolle der Warenerzeugung herstellen. Für die industrielle Fertigung und öffentliche Verwaltung wurden Standardisierung und präzise Regulation aller Abläufe zur Bestandsvoraussetzung. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, daß das Motiv der Qualitätssicherung direkt überleitet zur Frage der Standardisierung, Normung und Wirkungskontrolle von Prozessen und Produkten.

gen geführt: Die Aufmerksamkeit richtet sich auf eine realistische Beschreibung staatlicher Aufgaben und Ziele, auf eine genaue Erfassung der *tatsächlichen* Wirkungen von Sozial- und Bildungsprogrammen und -einrichtungen im Verhältnis zu den *angestrebten* (Effektivität) sowie schließlich auf eine genaue Kontrolle des Verhältnisses der eingesetzten Ressourcen und Mittel zu den faktisch erzielten Wirkungen (Effizienz). Die traditionsreiche und lange unbefragt gültige Formel „Mehr Investitionen in den Bildungs- und Sozialsektor bedeutet automatisch eine höhere Qualität der Ergebnisse!“ ist nicht länger überzeugend; die Grenzen des Wachstums sind auch in diesem Feld erreicht. Wird die Legitimität und Tauglichkeit von staatlichen Steuerungs-, Umverteilungs- und Ordnungsleistungen bezweifelt und statt dessen auf einen Rückzug „des Staates“ zugunsten von Marktkräften gesetzt, so kommen alle bisherigen staatlichen Zielsetzungen und Ressourcenvergaben „auf den Prüfstand“; die traditionelle sozialstaatliche Grundlegitimation von Bildungs- und Sozialausgaben erodiert tendenziell. Im übrigen will man es jetzt genau wissen: Die tatsächliche Qualität der Prozesse in Bildungs- und Sozialeinrichtungen, v.a. aber das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag von Bildungs- und Sozialinstitutionen wird zum entscheidenden Kennwert. Dabei vertraut man nicht mehr – oder nur noch sehr bedingt – auf die ordnende Hand des Staates; die unsichtbare Hand der Marktkräfte scheint eine sehr viel größere Faszination auch im Bereich staatlich-öffentlicher Ressourcenallokation auszuüben. Da und solange jedoch aus systematischen Gründen Marktmechanismen in reiner Form im Bildungs- und Sozialbereich nur bedingt greifen, werden von staatlicher Seite marktähnliche Elemente oder marktsubstitutive Strukturen eingebaut und gefördert, z.T. wohl auch nur angedroht. Sozial- und Bildungsforschung sind in diesem Zusammenhang insbesondere bei der Diagnose von Prozessen und der Evaluation von Resultaten (assessment) von Bedeutung – am Ende sind es ökonomische Kosten-Nutzen-Analysen und „robuste“, rasch umsetzbare und v.a.: schnell wirksame Entwicklungsprogramme, anhand derer diese Disziplinen ihre Expertise zu dokumentieren haben. Die ökonomische Argumentation zielt auf „Rückbau“, während die sozialstaatlich-pädagogische Argumentation vielfach noch weiteren Ausbau anstrebt, zumindest aber den erreichten Ausbaustand halten will.

Damit sind die vier traditionellen begrifflichen Eckpunkte des Bildungs- und Sozialbereichs – Quantität, Gleichheit bzw. Gleichverteilung, Staat und Wissenschaft – durch die Begriffe Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation abgelöst worden. Es geht im Kern um konfligierende Modernisierungsvorstellungen: Im erstgenannten Fall sollte der Bildungs- und Sozialbereich durch Änderung der Quantitäten eine neue Qualität erreichen; im zweitgenannten Fall soll Qualität auf der konkreten Ebene quantitativ bestimmbar und vergleichbar gemacht werden. Mit dieser Neubestimmung des Feldes sind natürlich die „alten“ Probleme keineswegs gelöst oder irgendwie verschwunden. Sie sind selbstverständlich weiterhin existent und in mancher Hinsicht und in einigen neuen Aspekten drängender denn je, stehen aber nicht mehr im Vordergrund der allgemein-öffentlichen, politischen und fachöffentlichen Aufmerksamkeit.

Die Frage nach den Voraussetzungen, Prozessen und Kontrollmöglichkeiten von Qualität betrifft dabei den *gesamten* Bildungs- und Sozialbereich. Von der Kinderkrippe über Kindergärten, Primar- und Sekundarschulen, sozialpädago-

gische Einrichtungen, Hochschulen, öffentliche und private Formen der Erwachsenenbildung, der Weiterbildung, der inner- und außerbetrieblichen Berufsbildung etc., über Institutionen und Einrichtungen der Jugend- und Sozialhilfe, der Betreuung von Randgruppen bis hin zu den Einrichtungen der Seniorenbildung und -betreuung, der Pflege kranker und alter Menschen – *alle* im Bildungs- und Sozialbereich angesiedelten Institutionen, letztlich alle sozialstaatlichen Infrastrukturleistungen (Gesundheitssystem, Rentensystem etc.), ihre Administration und ihr Personal sehen sich der kritischen Frage nach ihrer *Qualität* gegenüber, müssen sich um *Qualität* bemühen, müssen *Qualität* dokumentieren, müssen sich hinsichtlich ihrer *Qualität* überprüfen lassen und müssen schließlich – wie könnte es anders sein – ihre *Qualität* kontinuierlich verbessern.⁴

Trotz der zentralen Rolle des Begriffes der Qualität von Bildungseinrichtungen ist seine begriffliche und inhaltliche Präzisierung bislang nicht gelungen – ja eigentlich kaum in Angriff genommen worden. Dies sollte jedoch nicht verwundern. Manche Begriffe entfalten ihre Überzeugungskraft und soziale Dynamik, *gerade weil* sie inhaltlich nicht wirklich präzisiert und in ihrer Bedeutung vereinheitlicht sind. Sie fungieren als semantische Klammer für eine Vielzahl von Perspektiven, Interessen, Intentionen und Konzepten. Der Begriff der „Qualität“ teilt dieses Schicksal mit zahlreichen anderen Konzepten des Bildungsdiskurses wie etwa „Chancengleichheit“, „Emanzipation“, „Leistung“, „Werte“, „Wissen“, „Bildung“, „Professionalität“, „Reform“ etc. Solche zu Slogans werdenden Begriffe entwickeln ihre Karriere aufgrund ihrer hohen Anmutungsqualität, die im Kern daraus resultiert, daß alle überzeugt sind, dieser Begriff treffe genau die aktuell entscheidende Problemsicht bzw. die gegenwärtig dominierende Stimmungslage. Und als Indiz oder gar Beweis für den allgemein anerkannten Signalcharakter solcher Leitbegriffe wird darauf verwiesen, daß alle eben diese Begriffe verwenden, alle Diskussionen hierum kreisen.

Zum Aufbau und zu den Beiträgen dieses Beiheftes

Das vorliegende Beiheft ist in vier Teile gegliedert: Der erste Teil beinhaltet Beiträge, die auf eine analytische Durcharbeitung der Begriffe Qualität und Qualitätssicherung gerichtet sind. Dabei werden noch keine systematischen Bezüge zu einzelnen Bereichen des Bildungswesens hergestellt. Dies geschieht in den folgenden drei Teilen, in denen Beiträge aus dem Schulbereich, dem Bereich der Sozialpädagogik sowie schließlich der Hochschule gesammelt sind.

4 Wie bereits erwähnt, ist die Auseinandersetzung um „Qualität“ dem traditionellen pädagogischen Diskurs nicht fremd oder völlig neu, denn schon immer wurde über Normen, Ideen, Programme und Praxisformen zur Erreichung von „guter“ Erziehung bzw. „guten“ Erziehungs-, Bildungs- und Sozialeinrichtungen etc. diskutiert. Allerdings bewegte sich diese Diskussion vielfach nur im Bereich von Idealvorstellungen und anzustrebenden Verbesserungen; eine genaue empirische Kontrolle der erreichten Wirkungen sowie v.a. ein Blick auf das Verhältnis von finanziellen Ressourcenentscheidungen und erreichten Wirkungen stand für die Tradition nicht im Vordergrund – und konnte mangels geeigneter Instrumente auch noch gar nicht konsequent durchgeführt werden.

Zu den Beiträgen, die Qualität und Qualitätssicherung analytisch betrachten

Der Beitrag von L. HARVEY und D. GREEN beinhaltet eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten von „Qualität“ im Bildungsbereich: Die Autoren unterscheiden Qualität als Ausnahme, Qualität als Perfektion, Qualität als Zweckmäßigkeit, Qualität als adäquaten Gegenwert für eingesetzte Ressourcen sowie schließlich Qualität als transformativen Anspruch. Die internationale Diskussion wird in systematischer Weise aufgearbeitet; die Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung von Qualitäts(sicherungs)konzepten aus dem privatwirtschaftlichen Produktions- und Dienstleistungsbereich werden klar herausgearbeitet.

In seinem Beitrag entwickelt H. HEID Überlegungen zur Qualität als pädagogischer Beurteilungskategorie. Anhand einer kritischen Analyse der Denkvoraussetzungen mancher Argumentationen zur Qualität von Schule wird deutlich gemacht, daß es sich bei Qualitätsurteilen grundsätzlich um Zuschreibungen handelt, die auf explikations- und begründungsbedürftigen Beurteilungsstandards basieren. Qualität bzw. Feststellung von Qualität ist nicht lediglich ein Problem der Bildung von quantitativen Indices, sondern im Kern ein Problem der Findung und Begründung von inhaltlichen Kriterien.

Zu den Beiträgen, die der Qualitätssicherung im Schulwesen gewidmet sind

H. FEND entwickelt in seinem Beitrag auf der Basis einer Skizze gesellschaftlicher Entwicklungstrends zunächst ein Mehrebenenmodell der Bestimmung von Qualität und Qualitätsbeziehungen im Bildungswesen. Vor diesem Hintergrund werden die Stärken und Schwächen wohlfahrtsstaatlicher und marktregulierter Ordnungs- und Steuerungsmodelle erörtert. FEND plädiert für einen „wohlfahrtsstaatlichen Markt“ im Bildungsbereich, der sowohl Gleichheitsprinzipien folgt wie auch Kundenwünschen gegenüber responsiv ist.

Der Beitrag von H. DITTON thematisiert Schulqualität als Problem der Qualität von Unterricht. Er präsentiert zunächst eine Übersicht über die internationale Forschung zur Qualität von Schule bzw. von Unterricht. Demgemäß sind es vornehmlich unterrichtsnahe, proximale Faktoren, die die Qualität konstituieren. Unter dem Gesichtspunkt von Bildungsqualität wird Schulforschung insofern zunehmend zu einer lerninhaltsbezogenen sowie prozeß- und produktorientierten Unterrichtsforschung. Diese muß als Mehrebenenanalyse angelegt sein und die Dynamik des Prozesses in seiner Bedeutung für die Erzeugung von Ergebnissen aufnehmen, wobei Mehrebenen- und Prozeßbetrachtung miteinander zu verknüpfen sind. Unterrichts- und Schulebene sind als Hintergrundfaktoren jeweils gesondert, aber auch in Kombination zu betrachten.

Der Beitrag von H. ALTRICHTER präsentiert auf der Basis von zwei Fallbeispielen innerschulische Konfliktzonen beim Aufbau von Qualitätssicherung; der Hauptaspekt liegt dabei auf den mikropolitischen Prozessen innerhalb der Lehrerschaft. Diese Prozesse werden näher analysiert und beschrieben, wobei deutlich wird, daß es sich beim „culture clash“ zwischen eingespielten Lehrertraditionen und den Initiativen für Qualitätssicherung nicht um individuelle Perspektiven- und Motivationsprobleme, sondern um Fragen der Struktur des

Arbeitsplatzes Schule handelt sowie um die hieraus resultierenden berufstypischen Bewußtseinsformen. Der Beitrag macht deutlich, daß die konkreten Prozesse der Qualitätsentwicklung von Konflikten durchzogen sind, da es um Interessen und Ängste, um Definitionen, Positionen und Macht geht.

T. STRYCK analysiert in seinem Beitrag die Rolle und die Möglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung von Schulen. Er macht deutlich, daß angesichts der Komplexität des Schul- und Unterrichtssystems eine Kontrolle „von oben“ vielfach leerläuft bzw. bei den Kontrolleuren wie auch den Kontrollierten zu wechselseitigen Fehlwahrnehmungen und Schuldzuweisungen führt. Das traditionelle (Selbst-)Bild des „heroischen Staates“, der alles organisiert und kontrolliert, trifft angesichts verwickelter Verhältnisse im Bildungsbe-
reich immer weniger zu. STRYCK sieht in den international vergleichenden Leistungsvergleichen geeignete Instrumentarien, um eine an den Wirkungen ansetzende Kontrolle des Systems einzuleiten. Nicht die Ergebniskontrolle, sondern die daran anschließenden Strategien der Qualitätsverbesserung sind dabei für die Weiterentwicklung des Systems von zentraler Bedeutung.

Zu den Beiträgen aus dem Bereich der Sozialpädagogik

In der sozialpädagogischen Praxis werden Fragen nach Qualität und Qualitätssicherung derzeit als in starkem Maße von außen aufgezwungen erfahren. Der Beitrag von W. HORNSTEIN beschreibt die Entwicklungen in benachbarten Feldern des Pflege- und Gesundheitsbereichs, in deren Sog das Thema auch für Jugendhilfe und Sozialpädagogik relevant wurde, z.B. in der Form, daß die Vergabe von öffentlichen Fördermitteln an „Qualitätsvereinbarungen“ und Verfahren der Qualitätssicherung gebunden wurde. Der Beitrag reflektiert die beschriebenen Entwicklungen im Hinblick auf ihre Konsequenzen für ein neues Funktionsverständnis der Kinder- und Jugendhilfe und formuliert die Notwendigkeit einer an pädagogischen Kriterien orientierten Form des Umgangs mit der Qualitätsthematik.

Der Beitrag von M. WINKLER verortet die Qualitätsdebatte, wie sie gegenwärtig in der Jugendhilfe geführt wird, zunächst modernitätstheoretisch: Er sieht in dieser Debatte eine Chance zur reflexiven Vergewisserung und Modernisierung dieses Bereichs. Ein denkbarer Nutzen der Qualitätsdebatte könnte für ihn darin bestehen, daß sie in einer neuen Weise bisher vernachlässigte Themen des Fachdiskurses, wie z.B. die Rolle und Funktion sozialpädagogischer Diagnose oder die Fragen im Zusammenhang mit Effektivität und Effizienz sozialpädagogischer Praxis zum Gegenstand macht und schließlich auch die Dimension des Politischen wieder stärker in den Gesichtskreis rückt.

Der Beitrag von J. MERCHEL zeigt auf, wie sich die Auseinandersetzung mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe in einem breiten Spektrum zwischen den Polen „Hoffnung auf Qualifizierung“ und „Abwehr“ darstellt, er analysiert „das Neue“ der Qualitätsdebatte im Vergleich zu den in der Tradition der Sozialpädagogik immer schon diskutierten Fragen nach der Angemessenheit von Strukturen und Prozessen für die Bewältigung der sozialen und pädagogischen Probleme und erörtert in einer differenzierten Weise die verschiedenen Aspekte einer fachlich tragfähigen Qualitätsentwicklung.

R. WETZLER schließlich eröffnet in seinem Beitrag Aussichten auf den Stand der Qualitätsdebatte und die dabei eingesetzten Instrumente im internationalen Bereich, vor allem in den USA. Sie beziehen sich am Beispiel der Altenhilfe vor allem auf Großbritannien, Schweiz und Österreich. Auch wenn es sich nur um eine kleine Auswahl von Beispielen handelt, so zeigt der Blick auf andere Länder doch in einer zu Reflexion und weiterführenden Überlegungen anregenden Weise die Eigentümlichkeiten der Debatte in Deutschland.

Zu den Beiträgen aus dem Bereich der Hochschule

T. BARGEL und N. EL HAGE stellen vier Modelle der Evaluation von Lehre an den Hochschulen vor: Studentische Veranstaltungsbeurteilungen, Ranking von Hochschulen und Fachrichtungen, Lehrberichte der Hochschulen und Fakultäten sowie Begutachtung durch Kollegen (peer reviews). Vor diesem Hintergrund wird auf eine Reihe von Fragen eingegangen, die für die Wirksamkeit der genannten Verfahren wichtig sind: Bilden studentische Beurteilungen eine verlässliche Grundlage? Welche Dimensionen, Kriterien und Indikatoren sollten bei der Bemessung von Lehrleistungen beachtet werden? Welche Formen und Anwendungen von Evaluation haben sich als günstig für die Qualitätsverbesserung in der Lehre erwiesen? Die Antworten der Autoren auf diese Fragen stützen sich vor allem auf empirische Untersuchungen und Erfahrungsberichte zur Evaluation von Lehre.

In seinem Beitrag untersucht W.-D. WEBLER die Ziele der Weiterbildung von Hochschullehrern in den verschiedenen Aufgabenfeldern der Forschung, der akademischen Selbstverwaltung, von Lehre und Prüfungen sowie in der Studien- und Qualifikationsreform anhand der dort anstehenden Aufgaben. Er stellt Formen der Weiterbildung für Lehre und Prüfungen, für Forschung und Wissenschaftsmanagement dar – aber auch die Restriktionen, um dann weitere Perspektiven zu skizzieren. Am Ende steht die Feststellung, daß die Professionalisierung aller Hochschulaufgaben in den letzten Jahren unabweisbar geworden ist. Die rein akademischen, aus der Forschung abgeleiteten Wertehierarchien geraten als allein verbindliche Grundlage für die Arbeit der Hochschullehrer ins Wanken. Unter diesem Eindruck wächst die Bereitschaft, die Professionalisierung aller Aufgabenfelder der Hochschulen durch Weiterbildung nicht nur zu beschwören, sondern auch zu vollziehen.

Im Beitrag von B. BEHREND werden zentrale Fragen im Kontext der Diskussion um Qualitätssicherung der Lehre und des möglichen Beitrags studentischer Lernforschung erörtert. Die Autorin skizziert ein von ihr entwickeltes und erprobtes Phasenmodell für hochschuldidaktische Werkstattseminare zur Umsetzung von Kriterien guter Lehre. Abschließend diskutiert sie die Folgen der fehlenden institutionellen und finanziellen Absicherung hochschuldidaktischer Fortbildungsprogramme für die Weiterentwicklung der Qualität der Lehre.

In ihrem Beitrag gehen F.-W. SCHRADER und A. HELMKE der Frage nach, wie Studierende den Erfolg des Hochschulstudiums im Hinblick auf verschiedene Zielkriterien einschätzen. Grundlage ist eine empirische Fragebogenstudie, bei der deutsche und österreichische Studienrende (N = 169) daraufhin befragt wurden, in welchem Umfang sie sich im Hinblick auf verschiedene Ziele

des Hochschulstudiums gefördert sehen. Es zeigt sich, daß sich die Einschätzungen der Förderwirkung für die unterschiedlichen Zielkriterien signifikant unterscheiden. Eine Faktorenanalyse ergibt zwei Faktoren, die sich klar als kognitive und nicht-kognitive Wirkmuster des Studiums interpretieren lassen. Es ergeben sich keine Hinweise auf eine grundsätzliche Unverträglichkeit der verschiedenen Zielkriterien, d.h. aus der Sicht der Studierenden schließt Förderung kognitiver Ziele diejenige der Persönlichkeitsentwicklung nicht aus. Die eingeschätzten kognitiven und nicht-kognitiven Wirkungen sind um so ausgeprägter, je höher das Lehrengagement und die Qualität des Lehrangebots und der Unterrichtsqualität bewertet werden.

Literatur

- CUTTANCE, P.: Quality Assurance in Education Systems. In: *Studies in Educational Evaluation* 20 (1994), S. 99–112.
- GREEN, D.: Quality Assurance in Western Europe. In: *Quality Assurance in Education* 1 (1993), S. 4–14.
- GEIGER, W.: *Qualitätslehre*. Braunschweig: Vieweg 1998 (3. Auflage).
- KAMISKE, G.F./BRAUER, J.-P.: *Qualitätsmanagement von A – Z*. München: Hanser 1999 (3. Auflage).
- LERNER: Geschichte des Qualitätsbegriffes In: Masing, W. (Hrsg.): *Handbuch Qualitätsmanagement*. München: Hanser 1994 (3. Auflage), S. 15–26.
- WITHERS, R.: Quality Assessment: two Traditions. A Review Article. In: *Quality Assurance in Education* 3 (1995), S. 39–46.

Teil I:
Qualität und Qualitätssicherung –
analytisch betrachtet

Qualität definieren¹

Fünf unterschiedliche Ansätze

Im folgenden möchten wir den Begriff der „Qualität“ in Bildungskontexten näher untersuchen. Zu diesem Zweck werden Denkweisen über Qualität analysiert und in ihrer Bedeutung für den Bildungsbereich herausgearbeitet. Das Verhältnis dieser Denkweisen zueinander wird erörtert, und schließlich werden ihre philosophischen und politischen Grundlagen verdeutlicht. Die relative Natur des Qualitätsbegriffes wird herausgestellt: Erstens verstehen verschiedene Personen unterschiedliches unter „Qualität“ und zweitens kann sich Qualität auf Prozesse oder Ergebnisse beziehen. Die stark auseinanderlaufenden Verwendungsweisen von „Qualität“ im Bildungsbereich werden in fünf unterscheidbare, aber gleichwohl miteinander in Beziehung stehende Kategorien eingeteilt. Qualität kann verstanden werden als *Ausnahme*, als *Perfektion*, als *Zweckmäßigkeit*, als *adäquater Gegenwert* (value for money) sowie als *transformativ*. Die Bestimmung von Kriterien für die Einschätzung der Qualität von Bildungsinstitutionen erfordert es, die unterschiedlichen Qualitätskonzepte zu verstehen, an denen sich die verschiedenen Interessengruppen bei ihren Entscheidungen orientieren.

1. Die Eigenart von Qualität

Qualität wird oft als ein relativer Begriff bezeichnet. Relativ ist Qualität als Begriff in zweierlei Weisen. Erstens ist „Qualität“ relativ zu demjenigen, der diesen Begriff verwendet sowie abhängig von den Kontexten, in denen er verwendet wird. „Qualität“ meint für verschiedene Personen unterschiedliches, und auch ein und dieselbe Person verwendet den Begriff womöglich zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich. Dies wirft die Frage nach „Wessen Qualität?“ auf. Im Bereich der Hochschulbildung, aber letztlich im Bildungsbereich generell, gibt es eine große Zahl von Interessenten: Schüler bzw. Studenten, Arbeitgeber, Lehrende, Administratoren, die Regierung, Geldgeber etc. (BURROWS/HARVEY 1992). Alle diese Gruppen entwickeln eine je spezifische Perspektive auf Qualität. Es handelt sich dabei jedoch nicht um verschiedene Perspektiven auf ein und dieselbe Sache, sondern um verschiedene Perspektiven auf unterschiedliche Dinge, die allerdings mit dem gleichen Begriff belegt werden. Zweitens ist Qualität relativ zum Maßstab. Z.T. wird Qualität als etwas Absolutes betrachtet. Es geht dabei um das Kompromißlose, Evidente oder Absolute von Qualität, um das „Apodiktische“, wie HUSSERL (1969) es nennt.

1 Orig.: Defining Quality. In: Assessment & Evaluation in Higher Education 18 (1993) 1, S. 9–34 (Übersetzung von E.TERHART, leicht gekürzt).

„Als ein Absolutes ist [Qualität] ihrer Natur nach ähnlich wie Wahrheit oder Schönheit. Es handelt sich um ein Ideal, das keinen Kompromiß erlaubt“ (SALLIG/HINGLEY 1991, S. 3). In anderer Hinsicht wird Qualität als eine absolut gesetzte Marke oder Schwelle verstanden, die überschritten werden muß, um irgend etwas als Qualität bezeichnen zu können (z.B. dann, wenn ein Ergebnis einen landesweit geltenden Standard erreichen muß).

Drittens gibt es die Auffassung, derzufolge es keinen vordefinierten Schwellenwert oder Standard der Ergebnisse gibt, an dem Qualität bemessen wird. Qualität bezieht sich vielmehr auf die „Prozesse“, die zu den erwünschten Ergebnissen führen. Wenn beispielsweise ein Produkt oder eine Dienstleistung in konsistenter Weise die *selbst* gesetzten Ansprüche des Produzenten bzw. Dienstleisters trifft, so hat dieses Produkt Qualität – und zwar unabhängig von irgendeinem *absoluten* Standard.

Über Qualität im Kontext von Erziehung und Bildung ist sehr viel geschrieben worden; im Bereich des Managements und der Sozialen Dienste ist es ähnlich. Das meiste davon bezieht sich auf die Kontrolle, die Sicherung, das Management, die Einschätzung, die Verwaltung oder die Finanzierung von Qualität. Über den Begriff selbst ist demgegenüber wenig geschrieben worden (SCOTT 1987; GOODLAD 1988). Insofern hat sich seit BALLS Frage „Was um alles in der Welt ist Qualität?“ (1985a) nicht viel getan.

Wir alle haben ein intuitives Verständnis davon, was Qualität meint; es ist allerdings häufig schwierig, dieses intuitive Verständnis zu explizieren. Ähnlich wie „Freiheit“, „Gleichheit“ oder „Gerechtigkeit“ ist auch „Qualität“ ein unscharfer, schwerlich präzise zu fassender Begriff. „Qualität weicht jeder Präskription, jeder Vor-Schrift aus und ist genauso schwer zu beschreiben und zu erörtern wie in der Praxis zustande zu bringen“ (GIBSON 1986). Ebenso ist Qualität ein Begriff mit Wertimplikationen: Subjektiv wird er mit dem Guten und Wertvollen verbunden (DOCHY u.a. 1990; PFEFFER/COOTE 1991). Irgendein Handeln mit dem Begriff Qualität in Verbindung zu bringen, kann insofern dazu dienen, dieses Handeln zu legitimieren, und zwar ganz unabhängig davon, was „Qualität“ jeweils inhaltlich meint.

Es existieren zahlreiche Begriffsverständnisse von „Qualität“ (SCHULLER 1991). Diese können jedoch in fünf unterscheidbare, aber miteinander in Beziehung stehende Gruppen eingeteilt werden. Qualität läßt sich verstehen als *Ausname*, als *Perfektion* (oder Konsistenz), als *Zweckmäßigkeit*, als *adäquater Gegenwert* (value for money) oder als *transformativ*.

2. Qualität als Ausnahme

Dieses Verständnis von Qualität geht von dem Axiom aus, daß Qualität etwas Besonderes ist. Drei Varianten dieses Verständnisses lassen sich unterscheiden: erstens die traditionelle Vorstellung von Qualität als herausgehobene Ausnahme, zweitens die Vorstellung von Qualität als Exzellenz (im Sinne des Übertreffens allerhöchster Standards) und drittens (und in einem weicheren Verständnis von Qualität als Ausnahme) als das Erreichen von vorgeschriebenen (Minimal-)Standards.

2.1 Traditionelles Verständnis von Qualität

Traditionell wird der Begriff der Qualität mit der Vorstellung von Herausgehobenheit, von etwas sehr Speziellem oder irgendwie Hochklassigem verbunden. Ein Qualitätsprodukt gibt seinem Besitzer oder Verwender einen bestimmten Status. Die traditionelle Vorstellung von Qualität impliziert *Exklusivität* (PFEFFER/COOTE 1991). Dieses Qualitätsverständnis unterstützt die elitäre Auffassung hinsichtlich der hohen Qualität z.B. einer Oxbridge-Erziehung. Qualität wird nicht auf der Basis einer Prüfung der gelieferten Leistung zugesprochen, sondern beruht auf der Annahme, daß die Herausgehobenheit sowie die Unerreichbarkeit einer Oxbridge-Erziehung selbst schon Qualität *ist*. Diese Qualität bemüht sich nicht an irgendwelchen Kriterien; dies *ist* vielmehr Qualität – abgesondert und unerreichbar für die Allermeisten.

Dieses traditionelle Verständnis von Qualität liefert keine Maßstäbe, an denen Qualität zu bemessen ist. Es verzichtet auch auf jede Definition von Qualität. Es ist *apodiktisch* – in seinem Rahmen weiß man instinktiv, was Qualität ist. Demzufolge verkörpern solche Bildungsinstitutionen Qualität – sie brauchen sie nicht zu demonstrieren (CHURCH 1988). Das traditionelle Verständnis von Qualität wird unbrauchbar, wenn es um die graduelle Einschätzung von Qualität geht, denn es liefert keine Mittel zur näheren Bestimmung von Qualität. Gleichwohl haftet dieses traditionelle Verständnis jedem Gebrauch des Qualitätsbegriffes an und hat insofern das Potential, den Begriff (sowie auch politische Realitäten) zu verunklaren (PFEFFER/COOTE 1991, S. 4).

2.2 Exzellenz I (Hohe Standards übertreffen)

Exzellenz (Vortrefflichkeit) wird häufig mit Qualität gleichgesetzt (BALL 1985a). Dabei sind zwei Verständnisse von Exzellenz zu unterscheiden: Vortrefflichkeit im Blick auf Standards und Vortrefflichkeit als Fehlerlosigkeit (s. unten Abschnitt 3.1).

Exzellenz I erkennt Qualität im Einhalten von hohen Standards (REYNOLDS 1986; MOODIE 1986a). Dieses Verständnis von Qualität ähnelt dem gerade erörterten traditionellen Konzept, vermeidet jedoch dessen apodiktischen Charakter und benennt die Bestandteile von Exzellenz, wobei gleichzeitig sichergestellt wird, daß diese beinahe unerreichbar sind. Es ist in dem Maße elitär, wie es das Erreichen der Qualitätsstandards nur unter sehr spezifischen „unwahrscheinlichen“ Bedingungen für möglich hält. Nur wenn das Beste eingebracht wird, kommt Herausragendes zustande (...). Bei Exzellenz I geht es um Herausragendes bei den Voraussetzungen wie beim Resultat. Eine Institution, die die besten Schüler bzw. Studenten aufnimmt und ihnen die besten materialen und personalen Bedingungen bietet, muß naturgemäß zu vortrefflichen Ergebnissen führen. Wie auch immer der Prozeß abläuft – die Exzellenz bleibt. Auch wenn der Unterricht durchschnittlich ist – das Wissen ist vorhanden und kann assimiliert werden.

Dieses Verständnis von Exzellenz wird oft anhand der Reputation der Institution und ihrer Ausstattung beurteilt (ASTIN 1990). Beides bedingt sich wechselseitig: Eine aufwendige Ausstattung bestätigt Reputation, und Reputation

wiederum zieht Ressourcen an. Auf institutioneller Ebene bedeutet dies, die richtigen Schüler bzw. Studenten zu rekrutieren und ihnen eine entsprechende Umwelt zu bieten, um individuelle Entwicklung des Wissens zu fördern. Die Grundannahme lautet: Die Qualität der Ergebnisse ist eine Funktion der Qualität der Inputs. Insofern ist dieses Qualitätsverständnis mit seiner Betonung eines bestimmten Niveaus von Input und Output ein „absolutistisches“ Konzept. Es ist nicht einfach „elitär“ in dem Sinne, daß es nur auf die bekannten Elite-Institutionen zutrifft. In den USA ist es zugleich der dominierende Ansatz zur Qualitätsbestimmung im Bildungsbereich (ASTIN/SOLOMON 1981; MOODIE 1988; MILLER 1990).

2.3 Übereinstimmung mit Standards

Dieses Verständnis von Qualität als etwas Herausragendes verwässert den Anspruch. Ein Qualitätsprodukt in diesem Sinne ist ein solches, das eine Reihe von Qualitätskontrollen durchlaufen hat. Anstatt unerreichbar zu sein, basieren die Kontrollen auf erreichbaren Kriterien, die darauf abzielen, „defektive“ Stücke auszusondern. „Qualität“ wird also denjenigen Erzeugnissen zugesprochen, die diesen vom Erzeuger oder Kontrolleur aufgestellten *Minimalstandards* entsprechen. Qualität heißt: Konform zu den Standards. Zu jedem Zeitpunkt existiert eine „absolut“ gesetzte Marke oder Schwelle, die nur die standardkonformen Produkte überschreiten. Die Konformität mit gesetzten Standards wird verwendet, um eine ganze Reihe von konkurrierenden Produkten oder Dienstleistungen hinsichtlich ihrer Qualität zu vergleichen. Eine externe Instanz kann z.B. einen Kriteriensatz definieren und die Qualität verschiedener Erzeugnisse hierzu bemessen. Das Vorgehen der Stiftung Warentest ist hierfür ein Beispiel.

Der Standards-Ansatz zur Qualitätsermittlung impliziert, daß die Qualität dann steigt, wenn die Standards erhöht werden. Ein Produkt, das höheren Standards genügt, ist dann eben ein Produkt von höherer Qualität. Dieses Denkmodell wird auch im Bildungsbereich eingesetzt, und zwar immer dort, wo Qualität als Aufrechterhaltung oder Steigerung von *Standards* betrachtet wurde (CHURCH 1988). Qualitätssteigerung bedeutet dann eine Verbesserung der Gestaltung und der Inhalte von Lehrangeboten sowie ihrer Überprüfung.

Im Exzellenz & Standards-Ansatz sind Qualität und Standards unauflöslich miteinander verbunden (CHURCH 1988). Für diesen Ansatz verliert z.B. geprüfte Qualität (ein erstklassiger Oxbridge-Abschluß) nicht an Niveau, auch wenn immer mehr Studierende daran teilhaben und die Ressourcen nicht erweitert werden. Ebenso erwarten Arbeitgeber, daß die Standards aufrechterhalten und wenn möglich erhöht werden, so daß Abschlüsse im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen genau das bedeuten, was sie immer bedeutet haben.

Dieser Ansatz geht also davon aus, daß „Standards“ objektiv und statistisch sind (WALSH 1991). Demgegenüber ist jedoch anzunehmen, daß Standards ausgehandelt und immer wieder, je nach den Umständen, neu verhandelt werden. Im Rahmen privatwirtschaftlicher Produktion werden die Standards allerdings nicht allein und in einem technischen Sinne von der Produktion festgelegt. Andere Betriebsabteilungen spielen bei der Definition von Standards ebenfalls

eine Rolle, wie z.B. die Rechnungs-, Marketing- oder Forschungsabteilung. Externe Faktoren wie Konsumentenwünsche, Gesetzgebung, Verbraucherverbände etc. nehmen Einfluß auf die Standards. Und Marketing beeinflusst wiederum diese Konsumentenwünsche, während Marktforschung solche Wünsche zu identifizieren sucht (...).

Der Standards-Ansatz zur Qualitätsbestimmung ermöglicht, anders als der Exzellenz- oder Traditionsansatz, u.U. die Formulierung nicht-universaler Standards im Bildungsbereich. Er gibt allen Institutionen die Möglichkeit, nach Qualität zu streben, weil für unterschiedliche Arten von Institutionen auch unterschiedliche Standards festgelegt werden können (CRAWFORD 1992). Entsprechend dieser Definition ist es also sehr wohl möglich, einen Rolls Royce von dürrtiger und einen Mini von hoher Qualität zu besitzen.

Die Einführung von relativen Standards als Basis für die Beurteilung von Institutionen oder Bildungsangeboten wirft jedoch das Problem der Vergleichbarkeit auf. Qualität als Übereinstimmung mit relativen Standards sagt nichts über die Kriterien aus, die jeweils zu diesen Standards geführt haben. Es besteht insofern die Möglichkeit, daß man ein bestimmtes Produkt oder eine bestimmte Dienstleistung nicht als Qualität ansieht, obwohl es die für es geltenden Standards erfüllt hat. Dieses Problem entsteht vor dem Hintergrund des ständig durchschimmernden traditionellen Qualitätsverständnisses. Denn Qualität als „in Übereinstimmung mit relativen Standards“ zu definieren, entwertet die traditionelle Vorstellung, derzufolge Qualität etwas Außergewöhnliches und Extraordinäres ist, denn die jeweiligen relativen Standards sind vielleicht nur durchschnittlich.

Schließlich gibt es praktische Meßprobleme, wenn man „Qualität als etwas Herausragendes“ auf den Bildungsbereich anwendet. Wie gezeigt, bietet das apodiktische traditionelle Verständnis von Qualität keine Grundlage zur Bemessung oder Einschätzung von Qualität. Sowohl Exzellenz I wie auch Übereinstimmung mit Standards beinhalten, daß die Qualität einer Dienstleistung mittels Standards (seien sie hoch oder minimal) ermittelt werden kann, deren Erreichen leicht zu messen und zu quantifizieren ist. Gleichwohl kann es sein, daß dies im Bildungsbereich eben doch nicht möglich ist; hierüber wird intensiv gestritten. Und in der Tat ist behauptet worden, daß der Begriff „Qualitätskontrolle“ in pädagogischen Zusammenhängen nicht brauchbar ist. „Was zunächst wie oberflächlich attraktive Analogien aussieht, kann sich durchaus als gefährliche Metaphern erweisen, die zu einer Neu-Beschreibung von pädagogischen Phänomenen führt, die diesen ihren pädagogischen Charakter nimmt“ (TAYLOR 1981).

3. Qualität als Perfektion oder Konsistenz

Ein zweiter Ansatz zur Bestimmung von Qualität rekuriert auf Konsistenz. Er konzentriert sich auf Prozesse und nähere Beschreibungen, die beim Streben nach Qualität erreicht werden sollen (INGLE 1985). Dieses Verständnis von Qualität materialisiert sich in zwei zusammenhängenden Formen: *Fehlerlosigkeit* und die von Anfang an „*richtigen Dinge in der richtigen Weise tun*“.

3.1 Exzellenz II (Fehlerlosigkeit)

Die Vorstellung von Qualität als Exzellenz findet viele Nachahmer. Die Betonung der Tatsache, daß man von Anfang an „die richtigen Dinge in richtiger Weise“ tut, kann von den Inputs und Outputs zum Prozeß selbst verlagert werden. Exzellenz II untergräbt Exklusivität und verwandelt die traditionelle Vorstellung von Qualität in einer Weise, daß jedermann in den Genuß von Qualität kommen kann. Exzellenz wird in diesem Rahmen umdefiniert als Konformität zu näheren Beschreibungen (Spezifikationen), anstatt – wie bei Exzellenz I – sie als das Überschreiten höchster Standards zu verstehen (HARRINGTON 1988).

Im Rahmen dieses Ansatzes muß man zwischen Qualität und Standards unterscheiden (SALLIS/HINGLEY 1991). Qualität liegt dann vor, wenn bestimmte Spezifikationen erfüllt sind. Diese Spezifikationen sind nicht selbst ein Standard, ebenso werden sie nicht an irgendeinem andern Standard gemessen. Das Produkt oder die Dienstleistung wird danach beurteilt, ob sie konform ist mit vordefinierten und meßbaren Spezifikationen i.S.v. Anforderungen. Konformität mit Spezifikationen ersetzt die Anforderung, *externe* Standards zu erreichen. Auf diese Weise wird Exzellenz zu Fehlerlosigkeit (HALPIN 1966; CROSBY 1979). Das Spezielle von Exzellenz I wird zum Perfekten von Exzellenz II. Perfektion stellt sicher, daß alles korrekt läuft und keine Fehler passieren. Darüber hinaus verlangt Fehlerlosigkeit, daß Perfektion (in diesem Sinne) kontinuierlich geboten wird. „Verlässlichkeit“, die bei Exzellenz I noch selbstverständlich war, wird in Exzellenz II zu „Perfektion“ (CARTER 1978; GARVIN 1988). Ein Qualitätsprodukt ist ein solches, das exakt konform geht mit seinen Spezifikationen, und derjenige ist ein Produzent von Qualität, dessen Produkte kontinuierlich fehlerfrei sind.

Exzellenz II bedeutet jedoch nicht nur Konformität mit Spezifikationen, sondern schließt eine Philosophie der Prävention anstelle von (nachträglicher) Inspektion ein (PETERS/WATERMAN 1982). Das Hauptaugenmerk liegt darauf, daß möglichst keine Fehler auftreten, anstatt allein auf abschließende Kontrollen zur nachträglichen Identifikation von Fehlern zu setzen. Fehlerlosigkeit ist insofern eng mit der Idee der Qualitätskultur verbunden.

3.2 Kultur der Qualität

Eine Kultur der Qualität zeichnet sich dadurch aus, daß alle Mitglieder einer Organisation für Qualität verantwortlich sind – nicht nur die Qualitätskontrolleure (CROSBY 1986). Eine Kultur der Qualität beinhaltet eine Rückübertragung der Verantwortlichkeit für Qualität. Eine Organisation wird in einzelne Einheiten (eine einzelne Person oder ein kleines Team) aufgegliedert. Jede dieser Einheiten hat Inputs und Outputs; jede ist ein Knotenpunkt für Qualität. Eine Einheit hat dabei eine dreifache Rolle inne: als Kunde, als Prozessor und als Lieferant. Es liegt in der Verantwortung jeder einzelnen Einheit sicherzustellen, daß ihre Outputs den angeforderten Inputs für die anschließend aufnehmenden Einheiten entsprechen. Umgekehrt muß jede Einheit ihre Anforderungen an die Inputs spezifizieren, die sie von ihren Zulieferer-Einheiten

erhalten. Auf diese Weise ist Qualität nicht nur im Blick auf die Anforderungen der Konsumenten von Bedeutung, sondern eine Aufgabe für jede einzelne Phase oder jedes Element der Produktion (OAKLAND 1992).

Die Kontrolle der Outputs – Qualitätskontrolle – ist insofern *das genaue Gegenteil* einer Kultur der Qualität. Demgegenüber wird alles daran gesetzt sicherzustellen, daß alle Dinge gleich beim ersten Mal richtig gemacht werden (CROSBY 1979, 1984). Geschieht dies nicht, wird der Prozeß, der zu diesem unbefriedigenden Ergebnis geführt hat, näher analysiert, um Korrekturen anbringen zu können, die sicherstellen, daß das Problem nicht wieder auftritt. In einer Kultur der Qualität ist es nicht notwendig, Ergebnisse zu kontrollieren; dies zu tun, würde die Verantwortung für Qualität wieder von den Einheiten des Produktionsprozesses abziehen. Insofern beinhalten der Null-Fehler-Ansatz sowie das Konzept „von Anfang an alles richtig machen“ eine Philosophie der Prävention, die wiederum in eine Kultur der Qualität eingebettet ist. Die Betonung liegt auf einer „Demokratisierung“ der Verantwortung für Qualität, indem alle beteiligten Personen und Instanzen für ihren Bereich Verantwortung übernehmen müssen.

Indem also Exzellenz im Kontext von Spezifikationen und Prozessen anstatt in Begriffen von Input und Output reformuliert wird, demokratisiert Exzellenz II die Vorstellung von Herausgehobenheit und relativiert sie damit zugleich. Es gibt keine absoluten Werte mehr, anhand derer Output bewertet wird. Im Sinne von Exzellenz II ist ein Volkswagen ein Qualitätsauto, weil er bei der Auslieferung durch den Händler keinen Defekt hat. Dies aber liefert keine Basis für Vergleiche mit den bei Ford oder Honda geltenden Spezifikationen.

Die Betonung von *Prozeß* statt Input und Output paßt nicht zu den meisten Definitionen von Qualität im Bildungsbereich, insbesondere im Bereich der Universitäten. Strittig bleiben Fragen der Begründung, Aufrechterhaltung und Kontrolle von Standards. Gleichwohl: Geht man vom US-amerikanischen Stil des Marktnischen-Colleges und nicht mehr von universalen Standards aus (d.h. verläßt man die klassische Idee der Universität und wendet man sich dem Konzept je unterschiedlich profilierter Hochschulen zu – E.T.), so ist das relativistische Verständnis von Standards (i.S.v. Exzellenz II) eher adäquat. Es bleibt das Problem, in welchem Sinne man in Bildungskontexten über Fehlerlosigkeit sprechen kann. Bei Hochschulbildung geht es nicht darum, die firmeninternen Anforderungen (Spezifikationen) in einem möglichst perfekten Maß zu erfüllen. Es geht vielmehr darum, u.a. das analytische und kritische Vermögen der Studierenden zu verstärken. Dies beinhaltet eine konstante Beschäftigung mit „Spezifikationen“, wobei diese dann auch ggf. umgearbeitet und neu konzipiert werden.

4. *Qualität als Zweckmäßigkeit*

Ein dritter Ansatz bezieht Qualität auf den Zweck eines Produktes oder einer Dienstleistung. In diesem Rahmen wird nahegelegt, daß Qualität ihre Bedeutung erst im Blick auf den Zweck des Produktes oder der Dienstleistung hat (BALL 1985b; REYNOLDS 1986; CRAWFORD 1991a). Qualität wird also beurteilt nach dem Ausmaß, in dem ein Produkt seinen Zweck erfüllt. Diese Vorstellung

unterscheidet sich deutlich von der Idee, derzufolge Qualität etwas Spezielles, Herausgehobenes, Elitäres, schwierig zu Erreichendes etc. ist. Es handelt sich um ein funktionales anstatt eines exzeptionellen Verständnisses von Qualität. Wenn irgend etwas die ihm zugedachte Aufgabe erfüllt, handelt es sich um ein Qualitätsprodukt. Anders als bei dem exzeptionellen Verständnis von Qualität, welches qua Definition *exklusiv* sein muß, ist das Verständnis von Qualität als Zweckmäßigkeit – ähnlich wie das der Fehlerlosigkeit – *inklusiv*: Jedes Produkt oder jede Dienstleistung ist potentiell zweckmäßig und kann insofern ein Qualitätsprodukt sein.

Zweckmäßigkeit hat sich zu einem modischen Weg zur Bändigung des Strebens nach Perfektion entwickelt. Das ultimative Maß für Perfektion – Fehlerlosigkeit – mag sich als Qualitätsmaß sehr gut eignen, unterliegt jedoch dem fatalen Risiko, immanent perfekt, aber extern nutzlos zu sein. Denn falls ein Produkt seinen Zweck nicht erfüllt, ist Perfektion irrelevant.

Obwohl das Konzept Zweckmäßigkeit recht geradeaus auftritt, ist es doch trügerisch (MOODIE 1986b), denn es wirft die Frage auf, *wessen Zweck* eigentlich erreicht wird und wie man *Zweckmäßigkeit einschätzen* kann? Zweckmäßigkeit bietet zwei alternative Möglichkeiten zur näheren Bestimmung des Zwecks: Die eine stellt den *Konsumenten* in den Mittelpunkt, die andere den *Produzenten* bzw. Versorger.

4.1 Zweckmäßigkeit I: Anforderungen des Konsumenten

Qualität heißt hier: Die Anforderungen des Konsumenten werden erhoben und erfüllt. Im Prinzip ist der Konsument souverän. Der Kunde hat Bedürfnisse, aus denen sich die Anforderungen (Spezifikationen) an das Produkt ableiten. Das demgemäß erzeugte Produkt erfüllt dann zuverlässig diese Bedürfnisse. Ein Qualitätsprodukt liegt also dann vor, wenn die vom Konsumenten benannten Anforderungen erfüllt sind.

Dieser Ansatz liefert ein Modell zur Bestimmung der Anforderungen an ein Produkt oder eine Dienstleistung. Es ist entwicklungsorientiert, da es berücksichtigt, daß sich Zwecke ändern können, so daß die Anforderungen im Blick auf ihre Angemessenheit ständig überprüft werden müssen. Im Bildungsbereich kann es dazu herangezogen werden, die Qualität auf unterschiedlichen Ebenen zu analysieren. Wenn es z.B. das Ziel der Universitätsbildung ist, angemessen ausgebildete Arbeitskräfte zu liefern, erzeugt das System insgesamt die adäquate Zahl von Hochschulabsolventen? Vermittelt eine bestimmte Veranstaltung die richtige Balance von Wissen, Fähigkeiten und Verständnis?

Die zugrundeliegende Annahme lautet: Indem ein Qualitätsprodukt die Anforderungen erfüllt, trifft es auch die Anforderungen der Kunden. Die Annahme, daß der Kunde die Anforderungen bestimmt, ist jedoch eine Idealisierung. In der Theorie bestimmt der Kunde *vorab*, was verkauft wird, und Qualität wird daran bemessen, inwieweit diese Kundenanforderungen erfüllt werden. Die Anforderungen „stammen“ vielleicht vom Kunden; sie werden vermutlich aber durch Kostenargumente, verfügbare Technologie und Zeit, durch Marketing (wie Werbung) etc. mediatisiert. Was dem Konsumenten vorschwebt, ist wahrscheinlich in Teilen das Ergebnis von Marketingstrategien, die

in dialektischer Weise die Konsumentenwünsche und -erwartungen sowohl determinieren wie reflektieren. Weiterhin ist zu berücksichtigen, daß in der Praxis Kunden nur selten individuelle Anforderungen spezifizieren. Ganz im Gegenteil schätzen die Erzeuger von Massenprodukten oder standardisierten Dienstleistungen ein, was der Kunde zu kaufen bereit ist, erzeugen oder liefern, wozu sie in der Lage sind, und zielen mit diesen Produkten bzw. Dienstleistungen auf die Konsumenten.

Da Konsumentenwünsche als entscheidender Faktor bei der Erarbeitung und Gestaltung eines Produkts gelten, müssen sie von Produzenten oder Dienstleistern antizipiert werden: „Die Schwierigkeit bei der Definition von Qualität liegt darin, zukünftige Bedürfnisse der Konsumenten in meßbare Eigenschaften zu übersetzen, so daß ein Produkt entsprechend erzeugt werden kann und im Ergebnis dann den Kundenwunsch bedient, und zwar zu einem Preis, den er zu zahlen bereit ist. Das bedeutet, daß Qualität nur vom Produzenten definiert werden kann. Wer aber entscheidet über Qualität?“ (DEMING 1982).

Kurzum, Kundenwünsche oder -bedürfnisse werden durch den Produzenten bestimmt. Der Kunde ist ein „Idealtypus“ im Weberschen Sinne, der durch den dialektischen Prozeß von Marktforschung und Werbung definiert wird. Diese „idealtypischen“ Kunden sind davon überzeugt, daß die (produzentendefinierten) Produkteigenschaften ihre eigenen Anforderungen, Bedürfnisse und Wünsche widerspiegeln. Die Anforderungen eines einzelnen Kunden finden sich kaum in den produzentendefinierten Anforderungen wieder. Aber wer auch immer auf welche Weise Anforderungen festlegt: Der *Prozeß* der Erzeugung des Produkts oder der Bereitstellung einer Dienstleistung liegt immer noch in der Hand des Produzenten bzw. Versorgers. Im Rahmen des „Die Anforderungen sind erfüllt!“-Ansatzes (Zweckmäßigkeit I) wird Qualität am Ergebnis und nicht am Prozeß gemessen. Es kann allerdings sein, daß Kunden z.B. ihre Anforderungen in einer Weise erfüllt sehen wollen, die ökologisch vertretbar ist.

Damit stellen sich allerdings grundsätzlich Fragen zum Ansatz der Zweckmäßigkeit i.S. der Erfüllung von Kundenwünschen. Aus zwei Gründen wird dieses Problem im Kontext von Bildung noch größer: Die Verwendung des Begriffs „Kunde“ ist in diesem Zusammenhang heikel und umstritten. Sind diejenigen, die die Dienstleistung nutzen (Studenten), die Konsumenten – oder diejenigen, die diese Dienstleistung bezahlen (die Regierung, die Arbeitgeber)? Sind andere Interessentengruppen, wie z.B. das akademische Personal, auch Kunden (CRAWFORD 1992; ELTON 1992; BURROW et.al. 1992)? Sind die Studenten die Kunden – oder das Produkt – oder beides (COLLINS et.al. 1992)? Obwohl es umstritten ist, wer denn nun der *Kunde* im Kontext z.B. von Universitätsausbildung ist, so ist es weniger umstritten, daß die Studenten die *Konsumenten* von Bildungseinrichtungen sind. Schließlich und endlich sind sie es, die das System durchlaufen, das Angebot konsumieren und am Ende als „ausgebildet“ wieder auftauchen. Es ist jedoch falsch anzunehmen, die Studenten wären die einzigen direkten Konsumenten von Universitätsbildung. Arbeitgeber (Öffentlicher Dienst, Privatwirtschaft) sind ebenfalls Konsumenten der Produkte von Ausbildung, seien diese Produkte nun Absolventen, die sie einstellen, Trainingskurse, an denen ihr Personal teilnimmt, oder Forschung, die sie einkaufen oder an der sie mitwirken.

Zum zweiten ist der Kunde (der Student z.B.) nicht immer dazu fähig oder in der Lage genau zu benennen, was verlangt wird (ELTON 1992). Wodurch sind z.B. die Anforderungen von Studenten bestimmt? Studenten entscheiden sich traditionell für das, was für sie erreichbar ist. Ihre Wahlmöglichkeit ist vielleicht durch bestimmte Eingangsvoraussetzungen, Mangel an Plätzen in Seminaren, unvollständiges Wissen über das gesamte Angebot etc. eingeschränkt. Das Angebot wird von den Studierenden als den Kunden nicht direkt bestimmt. Bestenfalls können sie auf die Gestaltung des Produkts Einfluß nehmen, wenn sie bereits im System sind. Dieser Einfluß reicht von der Auswahl bestimmter Schwerpunkte über die Einforderung bestimmter Lehrbereiche bis hin zur Entwicklung eigenständiger Studienformen.

Alles in allem bestimmen die Kunden im Bildungsbereich nicht das Produkt. Ihre Anforderungen werden vom Dienstleister bestimmt, und zwar im Blick darauf, was seiner Meinung nach der Kunde wohl brauchen wird. Nimmt man an, daß der Benutzer einer Bildungseinrichtung ein Kunde ist, wirft das eine Reihe von Schwierigkeiten auf, insbesondere hinsichtlich der Evaluation des Angebots. Es mag noch relativ einfach sein, die materiellen Wünsche von Studierenden z.B. hinsichtlich der Versorgung mit Bibliotheken, Wohnheimplätzen etc. zu ermitteln. Es ist jedoch andererseits davon auszugehen, daß der Kern von Bildungsarbeit in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden liegt, die im Lehr-Lern-Prozeß aufgebaut wird. Anders als in der herstellenden Industrie sind in Bildungskontexten sowohl die Produzenten (Lehrende) wie die Kunden (Studierende) *beide* Teil des Produktionsprozesses. Dadurch wird dieser Prozeß individuell und personal von den Charakteristika sowohl der Produzenten wie der Konsumenten abhängig. „Das Ergebnis ist, daß Qualitätsstandards sehr schwer festzulegen und aufrechtzuerhalten sind. In manchen Fällen sind Dienstleistungen nicht nur physisch, sondern auch mental nicht erfäßbar, weil sie schwierig zu begreifen und zu verstehen sind“ (WALSH 1991).

4.2 Zweckmäßigkeit II: Auftrag der Institution

Dies heikle Problem der Beantwortung der Frage, wer denn eigentlich die Konsumenten von (Hochschul-)Bildung sind und was deren Anforderungen sind, kann dadurch umgangen werden, daß man die Betonung wieder auf die Institution legt. Anstatt sich zuvörderst den Kopf darüber zu zerbrechen, ob und wie man Kundenwünsche bedient, kann Qualität auch im Blick darauf definiert werden, wie die Institutionen ihre eigenen festgelegten Ziele bzw. ihre Mission, ihren Auftrag erfüllt. Zweckmäßigkeit II „hat damit zu tun, wie man denjenigen Standard trifft, den der Produzent sich selbst gesetzt hat“ (SALLIS/HINGLEY 1991, S. 3). Der aktuelle Trend in Richtung auf ein amerikanisches, nach Rängen geschichtetes Hochschulsystem, in dessen Rahmen jede einzelne Einrichtung dazu aufgerufen wird, durch Profilbildung ihre eigene Marktnische zu erarbeiten, scheint die Definition von Qualität als *Erfüllung des Auftrags der Institution* zu bestätigen. Qualität als Zweckmäßigkeit bedeutet dann Marktgängigkeit und Marktauglichkeit – wobei Markt hier heißt: von der Institution wahrgenommener Markt. „Die Marktnische korrespondiert dem Zweck“ (CRAWFORD 1992) (...).

Indem man den Schwerpunkt auf die Institution legt, die sich selbst einen Auftrag definiert und diesen erfüllt, wird das Problem der Kundenwünsche (Zweckmäßigkeit I) nur z.T. gelöst. Denn es bleibt die Frage, wie man ermitteln kann, ob die Institution auch tatsächlich den Zweck erfüllt, den sie sich selbst als Auftrag gegeben hat. Hier nun spielt Qualitätssicherung eine große Rolle.

Bei der *Qualitätssicherung* geht es nicht um eine Spezifikation des Standards, an der sich Qualität zu bemessen hat bzw. an der sie kontrolliert wird. Qualitätssicherung bedeutet sicherzustellen, daß es Mechanismen, Verfahren und Prozesse gibt, die dafür Sorge tragen, daß die gewünschte Qualität – wie immer definiert und gemessen – auch tatsächlich zustande kommt. Die der Entwicklung von Qualitätssicherungssystemen zugrunde liegende Annahme besagt, daß immer dann, wenn solche Mechanismen existieren, die Qualität gesichert ist. Qualität steht also in der Gefahr, durch die Existenz angemessener Mechanismen der Qualitätskontrolle definiert zu werden. Die gegenwärtige Welle der Zertifizierung nach bestimmten nationalen oder internationalen Standardnormen ist kennzeichnend dafür. Aber der Stempel ISO 9000 o.ä. sagt nichts über Qualität an sich aus – er bestätigt lediglich, daß es in dieser Institution Mechanismen der Qualitätssicherung gibt. Die genannten Normen setzen Standards für solche Systeme, nicht für die Qualität der Produkte selbst.

Zahlreiche Fragen bleiben offen: Stellen Mechanismen der Qualitätssicherung wirklich sicher, daß die Teilnehmer von Bildungsveranstaltungen oder -institutionen tatsächlich das bekommen, was ihnen angeboten wurde? Stellen sie sicher, daß die Kundenwünsche getroffen werden? Die Annahme im Rahmen von Zweckmäßigkeit II besagt, daß immer dann, wenn der Institutionszweck erfüllt wird, auch der Kunde oder Geldgeber erfreut ist (CRAWFORD 1992). Dieser Annahme ist jedoch mit Skepsis zu begegnen, und trotz aller Qualitätssicherung muß gefragt werden, in welchem Maße der institutionelle Auftrag in den Augen der Konsumenten oder Kunden Qualität darstellt. „Das Problem ist, daß Konsumenten ein anderes Qualitätsverständnis haben können als der Produzent. Letzten Endes ist jedoch der Konsument der Schiedsrichter über Qualität, denn ohne Konsumenten kann es kein Geschäft geben“ (SALLIS/HINGLEY 1991, S. 3).

Es ist unwahrscheinlich – auch unter verstärkter Konkurrenz und der Förderung von Marktnischen –, daß es im Bildungsbereich einen vollkommen „freien Markt“ geben wird, in dem das Korrektiv der Kundenzufriedenheit (ISHIKAWA 1985; SHORES 1988) dazu beiträgt, daß die selbstdefinierten Aufträge den Institutionen angepaßt werden. In die Qualitätssicherung muß also eine vermittelnde Instanz eingebaut werden.

SALLIS/HINGLEY (1991, S. 3) bezeichnen die kundendefinierte Zweckmäßigkeit (= Zweckmäßigkeit I) als „wahrgenommene Qualität“, denn die Perspektive der Konsumenten wird zugrunde gelegt. Dieses Verständnis von Qualität behauptet, daß das Erfüllen von selbstgesetzten Anforderungen eine zuvor notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung ist, denn „Qualitätsprodukte müssen dem Konsumenten gefallen. Kundenzufriedenheit ist der klare Ausdruck von Qualität“. Im Rahmen von Hochschulausbildung ist Konsumenten- oder Kundenqualität eine Annäherungsvariable für Qualität, die auf dem Ausmaß der erklärten Zufriedenheit der Studierenden basiert (MAZELAN et.al.

1991). Im Grunde geht es darum, inwieweit das „Produkt“ mit den Erwartungen der Kunden übereinstimmt. Studenten verfügen aber nur über sehr wenige Informationen, um Qualitätsvergleiche durchführen zu können, und in der Praxis stellen sie keine direkte Verknüpfung zwischen Zufriedenheit und Qualität her (ROBERTS/HIGGINGS 1992). In Erfüllung des selbstgesetzten Auftrags verändert die Institution bzw. ein Kurs die Erwartungen der Studierenden und beeinflusst insofern auch die Zufriedenheit (LLOYD 1992).

Studierende sind vielleicht dazu in der Lage, ihre kurzfristigen Bedürfnisse zu identifizieren, aber haben womöglich zu wenig Wissen und Erfahrung um zu wissen, was sie langfristig benötigen. Auf diese Weise sind sie vermutlich nicht in der Lage zu beurteilen, ob ihre Bedürfnisse getroffen werden. Die Befriedigung studentischer Bedürfnisse ist im Grunde nicht identisch mit der Erfüllung ihrer Wünsche (MARCHESE 1991).

Unabhängig von der Beeinflussung institutioneninterner Qualitätssicherungsprozesse kann die Kundenzufriedenheit von Studenten auch das Produkt beeinflussen. Weitverbreitete Unzufriedenheit der Konsumenten nimmt über den Markt oder durch direkten Druck auf Produzenten nachgängig Einfluß auf Qualität. Der gleiche nachgängige Druck auf das Kursangebot oder die materielle Ausstattung kann auch bei studentischer Unzufriedenheit entstehen. Dies kann informelle Formen annehmen (studentische sit-ins) oder auch formelle. In manchen Institutionen wird die studentische Zufriedenheit offiziell erfaßt und in die institutioneninternen Mechanismen der Qualitätskontrolle eingebracht (O SHEA et.al. 1989; Student Satisfaktion Research Unit 1991).

Gleichwohl beläßt das Erfassen von Zufriedenheit die Kontrolle über das Produkt oder die Dienstleistung in den Händen des Produzenten. Faktisch ist die nachgängige Erfassung studentischer Zufriedenheit das geeignetste Maß für Zweckmäßigkeit hinsichtlich des von der Institution definierten Auftrags. Kurzum: Bildungsinstitutionen „sollten darauf achten, daß sie ihre Qualitätsstandards auf einer Analyse der Kundenwünsche und -bedürfnisse gründen und nicht nur auf ihre eigenen Definitionen“ (SALLIS/HINGLEY 1991, S. 3).

Das entscheidende Problem mit jeder zweckmäßigkeitsbezogenen Definition von Qualität im Rahmen von (Hochschul-)Bildung liegt in der Schwierigkeit klar zu bestimmen, worin der Zweck von (Hochschul-)Bildung eigentlich liegen sollte. In den letzten Jahren ist das von verschiedenen Seiten versucht worden. Die verschiedenen Interessengruppen haben jedoch unterschiedliche Vorstellungen über die Zwecke.

5. Qualität als „adäquater Gegenwert“

Ein populäres Konzept von Qualität setzt sie mit „value for money“ gleich (adäquater Gegenwert für das investierte Geld) (BALL 1985a). „Qualitätsprodukte zu niedrigen Preisen“, „Qualität zu Preisen, die man sich leisten kann“ – alle diese Aussagen beinhalten einen hohen Standard bei niedrigen Kosten (SCHROCK/LEFEVRE 1988). Es ist die Antithese zum blinden Vertrauen in die perfekte Konkurrenz, die zum Rüstzeug von HIFI-Händlern gehört: „Sie bekommen das, wofür sie bezahlen.“ Die Vorstellung, daß Qualität gleichzusetzen ist mit der Höhe der Anforderungen und direkt mit den Kosten verknüpft

ist, verweist zurück auf die eingangs erwähnten Selbstverständlichkeiten des Verständnisses von Qualität als etwas „Herausragendem“. Sie ignoriert die Konkurrenz der Markennamen, die ja auf der Annahme gründet, daß Marken Qualität garantieren (...).

Der Kern des „value-for-money“-Konzepts von Qualität liegt in der Idee der Verantwortlichkeit (accountability; KOGAN 1986a, Europäische Kommission 1991). Von öffentlichen Diensten wird erwartet, daß sie sich gegenüber ihren Finanziers (dem Steuerzahler bzw. de facto dem Finanzministerium) und den „Kunden“ verantworten (POLLIT 1990) (...). In den USA wurde die Initiative für eine gründliche Neubewertung der Hochschulausbildung durch den Wunsch nach höherer Verantwortlichkeit ausgelöst (MILLAND 1991). Die anfängliche, durch die politischen Interventionen ausgelöste Furcht und Sorge ist zurückgegangen, da den Hochschulen alles in allem weiterhin die Kontrolle des Wandels und der Qualitätssicherung vorbehalten blieb (HANSON 1990).

In Gestalt von Marktkräften und Konkurrenz unterstützt der ökonomische Individualismus die engen Verbindungen zwischen Qualität und „adäquatem Gegenwert“ im Bildungsbereich. Der Marktmechanismus führt in der Konkurrenzsituation unausweichlich zum Konzept von Qualität als value-for-money. Die britische Regierung möchte die Zahl der Studierenden erhöhen – und die Mehrausgaben hierfür minimieren. Sie „ist davon überzeugt, daß der Schlüssel zu höherer Kosteneffektivität in der verstärkten Konkurrenz um Gelder und Studenten liegt“ (HM Government 1991, § 17). In ähnlicher Weise wird Forschungsfinanzierung verstanden. „Um den effektivsten Mitteleinsatz zu erreichen, sollten alle Institutionen dazu in der Lage sein, um Forschungsmittel konkurrieren zu können“ (ibid., § 40). (...) Die neue Methode der finanziellen Ausstattung für Lehrzwecke verbindet Ressourcenzuweisung und Qualitätserfassung. Dies wird jedoch nicht mit dem Ziel vollzogen, Ressourcen einzusetzen, um schlechte Qualität zu verbessern, sondern um Ressourcen von den Orten schlechter Qualität abzuziehen und zum Streben nach und Erreichen von guter Qualität zu ermutigen.

Unter Effektivität wird der Einbau von Kontrollmechanismen (Qualitätsstandards), quantifizierbaren Ergebnissen (Leistungsindikatoren), auf Beobachtungen basierenden Ratings von Lehrqualität und die Erfassung und Einschätzung von Forschungsleistungen verstanden (RUDD 1988). Es wird stillschweigend angenommen, daß der Markt langfristig für Qualität sorgen wird und daß es den Institutionen überlassen bleiben kann, die Qualität ihrer Produkte sicherzustellen. Es gibt die Tendenz, Qualität als „Zweckmäßigkeit II: Auftrag der Institution“ zu sehen, aber dies hängt ab von der Verantwortlichkeit, die im Verständnis von Qualität als „adäquatem Gegenwert“ enthalten ist (...).

5.1 Leistungsindikatoren

Leistungsindikatoren sind entwickelt worden, um Effizienz kenntlich zu machen. Personal-Studenten-Relation, Kennzahlen für Einkünfte und Kapital, Verhältnis von öffentlicher und privater Finanzierung, Marktanteile und Prüfungsergebnisse werden grundsätzlich als grobe Maßzahlen für institutionelle

Effizienz herangezogen. Leistungsindikatoren haben eine andere Bedeutung als Effizienzindikatoren (HEAD 1990; YORKE 1991). Im Morris-Report wird ausgeführt, daß es sich bei ihnen um „Indikatoren der Gesundheit und Qualität von Seminaren und Kursen“ handelt (PCFB 1990b), die bei der Kontrolle von Universitätsbildung eine Rolle spielen, „damit ihr Verlauf und Ergebnis eine befriedigende Qualität erreicht“ (CHURCH 1988, S. 28). Weil sie jedoch eher dazu taugen, Effizienz anstatt Effektivität zu messen, besteht bei ihrer zunehmenden Anwendung die Gefahr, daß Qualität immer stärker mit „value for money“ vermischt wird.

„Zur Zeit ist es modisch geworden, im Bildungsbereich von Leistungsindikatoren im Zusammenhang mit der Messung von Qualität zu sprechen. Leistungsindikatoren sind Werkzeuge, die zur Erledigung einer Aufgabe eingesetzt werden – sie dürfen nicht mit der Aufgabe selbst verwechselt werden. Ich glaube, daß vielfach der Sinn und Zweck der Indikatoren nicht hinreichend definiert ist, und daß die Tendenz dahin geht, solchen Faktoren die höchste Bedeutung zuzusprechen, die leicht zu messen sind. Sind erst einmal Kennwerte gesetzt und Skalen entwickelt, mit deren Hilfe Zahlen und Parameter entstehen, die wiederum als Maß für Qualität begriffen werden, besteht die Gefahr, daß wichtige qualitative Aspekte von Leistung und Entwicklung ... verfehlt oder unterbewertet werden“ (SENSIDE 1991, S. 16).

5.2 Consumer Charters

In Consumer Charters wird spezifiziert, was Kunden für ihr Geld erwarten dürfen. Sie sind im öffentlichen und privaten Versorgungsbereich mit Monopolcharakter entwickelt worden, um das Fehlen von Marktmechanismen zu kompensieren. Bislang sind 18 solcher „Charters“ entwickelt worden, z.B. die Charta der Elternrechte und die Charta der Patientenrechte gegenüber dem Gesundheitssystem. Jede Charta beinhaltet eine Liste von Service-Standards, die dann, wenn sie erfüllt werden, einen Qualitätsservice für die „Kunden“ sicherstellen.

Solche Charters sind häufig mit der Tätigkeit von Überwachungsorganen („watchdog“ bodies) verbunden, um die Kunden im Falle von „schlechtem Service gegen gutes Geld“ zu unterstützen. Charters informieren Kunden über ein adäquates Preis/Leistungs-Verhältnis. Diese Funktion entspricht der Veröffentlichung von „Bestenlisten“, die die Länge der Warteliste von Krankenhäusern oder die Testergebnisse von Schulen bei landesweiten Zentralprüfungen öffentlich machen. Man nimmt an, daß dies den Konsumenten eine bessere Informationsbasis für Entscheidungen vermittelt.

Kundeninformationen, Ranglisten und Verbraucherorganisationen werden erstellt bzw. eingerichtet, um einen Pseudo-Markt zu eröffnen, der wiederum zu Wandel durch Konkurrenz führen soll. Der Einfluß solcher Dinge auf Qualität im Bildungsbereich ist umstritten. Sie haben vielleicht Einfluß auf die Kriterien, die von Schülern bzw. Studierenden zur Bemessung ihrer Zufriedenheit verwendet werden. Weil sich in Schüler- oder Studenten-Chartas Minimalstandards ausdrücken und nicht von, sondern für Schüler bzw. Studenten erzeugt werden, haben sie vermutlich wenig Einfluß.

6. Qualität als Transformation

Das transformative Verständnis von Qualität basiert auf der Vorstellung eines „qualitativen Wandels“, einer grundlegenden Veränderung der *Form*. Eis wird in Wasser transformiert und ggf. in Wasserdampf, wenn man es erhitzt. Während die Steigerung der Temperatur stetig verläuft und gemessen werden kann, beinhaltet die Transformation einen qualitativen Wandel. Eis hat eine andere Qualität als Wasser oder Wasserdampf. Von Transformation ist nicht nur im Blick auf sachbezogene bzw. physikalische Veränderungen die Rede, sondern auch in Verbindung mit immateriellen Prozessen. Dieses letztgenannte Verständnis von Transformation ist innerhalb der westlichen Philosophie weit verbreitet und findet sich als dialektische Transformation im Werk von ARISTOTELES, KANT, HEGEL und MARX. Es findet sich aber auch in den philosophischen Strömungen anderer Kulturkreise, wie etwa im Buddhismus.

Das Verständnis von Qualität als Transformation wirft hinsichtlich produktzentrierter Qualitätskonzepte wie etwa Zweckmäßigkeit einige Fragen auf. Wie gezeigt, ist eine Übertragung von produktzentrierten Qualitätskonzepten auf den Dienstleistungssektor mit Problemen verbunden, die besonders deutlich werden, wenn sie auf den Bildungsbereich angewandt werden (ELTON 1992). Anders als bei anderen Dienstleistungen, bei denen der Dienstleister etwas *für* den Konsumenten tut, vollziehen Bildungsentwicklungen etwas *am* Konsumenten. Dieser Prozeß der Transformation ist notwendigerweise immer ein je besonderes, ausgehandeltes Geschehen. Erziehung ist nicht eine Dienstleistung für einen Kunden, sondern zielt auf die kontinuierliche Transformation der Teilnehmenden. Dies führt zur Unterscheidung von zwei Varianten des transformativen Verständnisses von Qualität: Weiterentwicklung (*enhancing*) des Konsumenten und Ermächtigung (*empowerment*) des Konsumenten.

6.1 Weiterentwicklung des Teilnehmers

Eine qualitativ anspruchsvolle Erziehung bewirkt Veränderungen bei den Teilnehmern und entwickelt diese hierdurch vermutlich positiv weiter. Das heißt, es kommt zu einer Steigerung gegenüber der Ausgangssituation, ökonomisch formuliert: es kommt zu einer Wertsteigerung (*value added*).

Wertsteigerung ist ein „Maß“ für Qualität, das sich auf das Ausmaß bezieht, in dem die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten steigert. Eine Bildungsinstitution von hoher Qualität „steigert“ die Teilnehmer in dieser Hinsicht sehr stark (ASTIN 1990). Oxbridge erzeugt vielleicht einige brillante Absolventen; sofern diese jedoch bereits brillante Schulabsolventen waren, hat Oxbridge nicht sehr viel hinzugefügt. Eine innerstädtische Berufsschule erzeugt vielleicht einen gewissen Anteil von Abschlüssen; erfolgt dies auf der Basis einer schwierigen Schülerpopulation, so ist das eine ungeheure Steigerung! Wieviel jedoch genau hinzugefügt wird, hängt von der Meßmethodik ab und von der Festlegung dessen, was als wertvoll gilt. Wenn man z.B. den Wertzuwachs am Verhältnis von Ausgangs- und Endqualifikation bemißt, erhält man zwar einen quantitativen Indikator für Zuwachs; die qualitative Transformation selbst bleibt jedoch verborgen. Ansätze, die mehre-

re Dimensionen des Wertzuwachses unterscheiden, haben ein klareres Bild von der Struktur des Transformationsprozesses, basieren jedoch sehr stark auf Output-Erfassung (NICHOLS 1986; OTTER 1992).

In ihrer Kritik am Ansatz der Zweckmäßigkeit argumentieren MÜLLER/FUNNELL (1992, S. 2) dafür, daß Qualität anhand zahlreicher Faktoren exploriert werden sollte, die allesamt zu einer Weiterentwicklung führen. Den Bildungseinrichtungen kommt dabei die Aufgabe zu sicherzustellen, daß „Lernende vollständig am Lernprozeß teilnehmen und zu ihm beitragen, so daß sie selbst für das Zustandekommen, die Darstellung und die Bewertung des Lernergebnisses verantwortlich werden“ (ibid., S. 75).

Kurzum: Lernende sollten im Zentrum sowohl des Lernprozesses als auch im Zentrum des Prozesses der Evaluation von Lernen stehen. Rückmeldung von Lernenden ist ein entscheidender Aspekt von Evaluation. MÜLLER/FUNNELL bevorzugen qualitative gegenüber quantitativen Erfassungsmethoden, da mit diesen die Wahrnehmung von Qualität seitens der Lernenden besser exploriert werden kann. Indem man den Lernenden in den Mittelpunkt stellt, wird die Aufmerksamkeit vom Ausmaß der Weiterentwicklung zum Ausmaß an Ermächtigung der Teilnehmer verschoben.

6.2 Ermächtigung der Teilnehmer

Das zweite Element im Rahmen eines transformativen Verständnisses von Qualität ist „Empowerment“ (HARVEY/BURROWS 1992). Hierbei wird den Teilnehmern Macht gegeben, ihre eigene Transformation zu beeinflussen. Dies bedeutet viel mehr als Verantwortlichkeit gegenüber dem Kunden, wie sie etwa in den „Customer Charters“ zu finden ist. Diese halten zwar die Aufmerksamkeit von Produzenten und Dienstleistungen hoch, beeinflussen aber nicht betriebsinterne Entscheidungen und Strategien. Die Kontrolle verbleibt beim Produzenten bzw. Dienstleister.

Die Verlagerung von Macht an die Beschäftigten ist in der Wirtschaft eine durchaus übliche Strategie, um mehr Vorteile aus deren Wissen und Fähigkeiten ziehen zu können (STRATTON 1988). Die Verlagerung von Macht an die Teilnehmer von Erziehungs- und Bildungsprozessen bedeutet zweierlei: Erstens werden sie in Entscheidungen einbezogen, die ihre eigene Transformation betreffen; „bis zu einem gewissen Grad muß der Lernende zum Gestalter, ja: Besitzer seines Lernprozesses werden ... und Verantwortung für die Bestimmung des Stils und der Art des Aufweisens von Lernen übernehmen“ (MÜLLER/FUNNELL 1992, S. 1). Zweitens liefert der Transformationsprozeß die Möglichkeit der Selbst-Ermächtigung mit der Konsequenz, daß Einfluß auf Entscheidungsprozesse genommen werden kann, die für den Teilnehmer von Bedeutung sind (ROPER 1992). So kann ein erfolgreicher Bildungsprozeß z.B. zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit und Vertrauen führen. Dies hat wiederum Konsequenzen für die Rolle, die der Teilnehmer bei Entscheidungen über seinen eigenen weiteren Bildungsprozeß spielt, wobei eine solche Erfahrung den Prozeß der Selbst-Ermächtigung weiter vorantreibt usw. Potentiell handelt es sich um einen spiralförmigen Prozeß, in dessen Verlauf der Grad an Selbstbestimmung wächst.

Vier Formen der Ermächtigung von Lernenden können unterschieden werden: Erstens ist auf die Evaluation durch Lernende hinzuweisen. Dies ähnelt der Strategie der Erfassung von Lernerzufriedenheit. Zweitens können den Lernenden Minimalstandards garantiert werden, verbunden mit der Verantwortung für deren Überwachung. Drittens kann den Lernenden die Kontrolle und Organisation ihres eigenen Lernens überantwortet werden. Dies reicht von der Möglichkeit, daß Lernende ihren Lehrgang anhand einer Kombination aus optionalen und auszuwählenden Fächern über Modularisierung selbst zusammenstellen bis hin zum Abschluß von Lernverträgen. Aus Wahlmöglichkeiten auszuwählen, bedeutet Auswahl von *Unterricht*: Das bringt zwar eine oberflächliche Liberalisierung, aber nicht notwendig eine Ermächtigung der Lernenden. Die Auswahl kann auf falschen Informationsgrundlagen getroffen worden sein und insofern nicht zu einer wirklich gründlichen, nachhaltigen Lernerfahrung führen (RAMSDEN 1986). Lehrverträge dagegen ermächtigen Studenten, eine *Lernerfahrung* auszuhandeln. Sie selbst bestimmen, wie und wann sie lernen und wie ihr Lernerfolg überprüft wird, denn die Erstellung eines je individuellen Bewertungsschemas gehört dazu.

Viertens können die kritischen Fähigkeiten der Lernenden entwickelt werden. Dieser Ansatz zielt darauf ab, Lernende nicht nur innerhalb ihrer Konsumentenrolle von Bildung zu ermächtigen, sondern für ihr Leben selbst. Dies macht ein Konzept von Lehren und Lernen erforderlich, das über das Erlernen und Anwenden eines Wissenskorporus hinausgeht. Bei kritischem Denken geht es um die Ermutigung der Lernenden zur Hinterfragung von Voreinstellungen: von eigenen, von denen anderer Lernender – und von denen der Lehrenden.

WIGGINS (1990) behauptet, daß Empowerment durch die Entwicklung kritischen Denkens nicht nur wichtig ist – der Verzicht darauf könnte sogar gefährlich sein. „Wenn man immer besser und besser wird in dem, was man tut, so fragt man immer weniger danach, was man weiß (ibid., S: 19). Er behauptet, daß die Institutionen der Universitätsbildung „eine moralische Verpflichtung zur intellektuellen Störung und Aufrüttelung der Studenten haben. Heutzutage ist es allzu leicht, zum College zu gehen und seine Vorteile und tiefstehenden mentalen Gewohnheiten unüberprüft zu lassen – wobei zugleich der Eindruck entsteht, daß Leistungsbeurteilung nur eine andere Form von (jumping through hoops) oder die Lizenzierung für irgendein technisches Gewerbe ist“ (ibid., S. 20; Hervorhebung i.O.).

Für WIGGINS bedeutet kritisches Denken, die Lernenden dazu zu bringen, ihre Meinungen zu begründen, gute Arbeit zu erkennen und zu liefern, selbstkritisch zu sein, einen Stil entwickeln, Fragen formulieren und „Paradigmen“ analysieren zu können, Unwissen zugeben zu können, sich selbst einschätzen zu können. Dies verlangt, daß man Lernende als Intellektuelle anerkennt, und daß das System ihrer Beurteilung klar und öffentlich und ein integraler Teil des Lernprozesses ist, nicht etwas Additives (Paskow 1990, S. 4).

In diesem letztgenannten, kritischen Sinne von Ermächtigung liegt Qualität von Bildung in dem Maße vor, wie eine Bildungseinrichtung bzw. das Bildungssystem insgesamt die begrifflich-konzeptuellen und die Selbstbeobachtungsfähigkeiten von Lernenden transformiert. Es handelt sich dabei um einen Prozeß, der für die Lehrenden eine Bedrohung darstellen kann, denn „es bedeutet nicht nur einen Verlust an Kontrolle über Organisation und Inhalt des Lernens,

sondern letztlich reduzierte Kontrollmöglichkeiten des intellektuellen Prozesses selbst“ (HARVEY/BURROWS 1992, S. 3). Im Rahmen von Universitätsausbildung bedeutet dies, Studierenden mehr Mitsprache und Verantwortung zu geben, aber auch Partnern – wie z.B. Arbeitgebern – eine gewissen Autonomie zuzugestehen. Qualität wird anhand der Demokratisierung des Prozesses gemessen – nicht am Produkt.

Qualität als Transformation beinhaltet ein eigentümliches Paradox, denn dieses Konzept wird auch mit dem Exzeptionellen, Herausragenden gleichgesetzt. Ermächtigungs- und Wertsteigerungsvorstellungen von Qualität führen zum Konzept Exzellenz I zurück. Denn eine exzellente, herausragende Institution führt sicherlich zu den deutlichsten Lernprozessen bzw. zu den deutlichsten Steigerungen der Fähigkeit für das Leben und der Ausbildung. ASTIN (1990, S. 25) meint deshalb, daß der Wertzuwachs (value added) ein Maß für Exzellenz ist. Herausragende Institutionen „haben den stärksten Einfluß – erzeugen den höchsten Mehrwert, wie Ökonomen sagen würden – auf den Wissensstand und die persönliche Entwicklung der Lernenden“. WIGGINS plädiert deshalb nicht für „akademische Kompetenz“ (damit meint er: kompetente Präsentation der Ideen Anderer), sondern für Exzellenz, wobei er hierbei an Standards denkt. Die Ermächtigung von Studenten muß an bestimmten Standards kritischen Denkens bemessen werden.

„Wir müssen dabei an Gründlichkeit (rigor) denken. Wir müssen über alternative Beurteilungsformen nachdenken, die auf mehr gerichtet sind als ein verstärktes Engagement der Studenten ... Wir benötigen Meßverfahren, die wirkliche Standards setzen ... Der Test sollte nicht nur etwas über den Studenten aussagen, sondern über die Grundprobleme des Faches – seine Standards“ (WIGGINS 1990, S. 20). Im Zentrum einer Kultur der Qualität im Bildungsbereich muß Empowerment liegen. Wenn einzelnen Einheiten des Systems Verantwortung als Kunden, Dienstleistern und Prozessoren gegeben wird, dann muß auch den Lernenden als integrale Teile des Transformationsprozesses Verantwortung übertragen werden.

7. Anmerkungen zum Total Quality Management (TQM)

Mancher Leser wundert sich vielleicht darüber, daß bislang das sogenannte Total Quality Management (TQM) nur beiläufig erwähnt worden ist, wohingegen viele damit verbundene Konzepte wie z.B. Kultur der Qualität oder Zweckmäßigkeit auftauchen. Die ist bewußt erfolgt, denn TQM wird als Konzept sehr unterschiedlich verwandt (ISHIKAWA 1976; TAGUCHI 1986; DENNING 1982; OAKLAND 1990; BENDELL 1991; DRUMMOND 1992). „Die Quintessenz von TQM ist common sense“ (CRAWFORD 1992), der auf eine organisationsweite Qualitätsplanung gerichtet ist (JURAN 1988).

Es handelt sich um eine Philosophie mit einer Reihe von praktischen Vorschlägen zur eigenen Selbstverewigung und Umsetzung. Im Kern kann sie auf die einfache Formel gebracht werden: Tue alles Notwendige, um Konkurrenz und Profit zu maximieren (JURAN 1964; CROSBY 1979). Die praktischen Vorschläge zur Umsetzung dieser Philosophie sind in zahlreichen Büchern dargelegt. Die Umsetzungsstrategien sind *behavioristischer* (HURLEY 1992) und *re-*

duktionistischer Natur. Im Grunde werden Organisationen analytisch in Einheiten zerlegt, die miteinander kommunizieren. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Schnittstelle zwischen dem Output einer Einheit, der zum Input für (eine) andere Einheit(en) wird (OAKLAND 1989). In dieser Hinsicht ähnelt TQM der „Systemanalyse“ (CLIFTON 1983; WOOD-HARPER et.al. 1985). Ähnlich wie Systemanalyse setzt TQM ganzheitlich an, zerlegt und zergliedert aber zugleich. Auch sie leidet unter der Verinselung der einzelnen Einheiten (STRATTON 1988). Reduktionsmus und Zerlegung beziehen sich jedoch nur auf Oberflächenphänomene und verdecken die komplexen Wechselwirkungen zwischen Teilen und dem Ganzen unterhalb des äußeren Glanzes demokratisierter Verantwortlichkeit. Eine Organisation hat in reduktionistischer Sicht vielleicht eine logische Struktur; Systemanalytiker müssen jedoch zu ihrer eigenen Bestürzung erfahren, daß sie in der Praxis über unabsehbare Komplexität verfügen – ein Ergebnis, das ihnen jeder Organisationssoziologe vorab hätte vermitteln können (SILVERMAN 1970). Formelle und informelle Strukturen und Praktiken stimmen nur selten überein. Und wichtiger noch: Ein Individuum ist nicht nur Teil einer Einheit, sondern Teil der gesamten Organisation sowie eingebettet in ein übergreifendes gesellschaftliches Milieu.

Die Systemanalyse leidet an ihren mechanistischen Methodologien. Sie widersprechen den informellen organisationsinternen Praktiken, übergehen kalt-schnäuzig die Weltsicht (conceptional frameworks) derjenigen, die in der Organisation arbeiten und versagen trotz ihres holistischen Ursprungs bei der Erarbeitung eines das Gesamtproblem aufnehmenden Ansatzes (HARVEY 1989). Hier, auf der Ebene von Theorie, unterscheiden sich TQM und Systemanalyse. Statt eine Methodologie von oben herab anzuwenden, ist TQM eher dem „Soft-Systems“-Ansatz zuzurechnen (CHECKLAND 1981) und entwickelt sich aus bereits laufenden Prozessen heraus. Und gleichzeitig versucht TQM, die *Qualität* bestehender Praxisformen zu steigern, indem die Art und Weise transformiert wird, in der sie organisiert sind, anstatt sie einfach nur durch eine identische Struktur zu ersetzen, die dann durch viel Informationstechnologie unterfüttert ist, wie dies in den meisten Konzepten der Systemanalyse der Fall ist (CORRES 1988).

TQM beinhaltet offensichtlich zwei unterschiedliche Qualitätskonzepte: Qualität als Perfektion (Fehlerlosigkeit; vgl. Abschnitt 3) und Qualität als Zweckmäßigkeit (vgl. Abschnitt 4). TQM versucht, Zweckmäßigkeit und Fehlerlosigkeit zusammen zu bringen, indem Zweckmäßigkeit in den Kontext einer Kultur der Qualität gebracht wird. Dies ist der faktische Kern dieses Programms. TQM bedeutet einen Wandel der Einstellungen (JURAN 1964) und ist sogar als Lebensform (HARRINGTON 1987) oder als Religion beschrieben worden (CRAWFORD 1991b): Die „Gläubigen“ hatten das transformative Potential des Ansatzes verstanden.

TQM beinhaltet eine einfache, geradlinige und – wie manche sagen – idiotensichere Lösung des Qualitätsproblems durch zweckmäßige Einrichtung aller Dinge bei gleichzeitigem Einbau von Qualitätssicherung. Gleichwohl ist es in jedem Fall mit Gefahren verbunden und schwierig umzusetzen, wie auch die überzeugtesten Anhänger zugeben. In der Anwendung auf den Bildungsbe-
reich mag es selbst so transformiert werden, daß man es nicht mehr wiedererkennt. Der transformative Kern mag erhalten bleiben, aber es könnte sein, daß

die Kontrolle des Managements überrollt wird durch eine Kultur der Qualität, die das Wort von der Ermächtigung ernst nimmt und dessen logische Konsequenz auch praktisch zu Ende führt.

8. Schlußfolgerungen

Letzten Endes ist Qualität ein philosophischer Begriff. Die Definitionen unterscheiden sich und sind bis zu einem gewissen Maß von unterschiedlichen Perspektiven auf das Individuum und auf die Gesellschaft bestimmt. In einer demokratischen Gesellschaft muß es möglich sein, daß unterschiedliche Sichtweisen vertreten werden: Es gibt nicht eine bestimmte allein richtige Definition von Qualität. Und in der Tat kann man sich selbst dabei beobachten, wie man von einer zur anderen Perspektive übergeht, ohne dies zu merken. Anstatt sich weiterhin mit den verschiedenen Definitionen und Konzeptionen von Qualität abzumühen, haben einige Experten sich von der Suche nach zugrundeliegenden Definitionen und Theorien für Qualität verabschiedet (DOCHY et.al. 1990; MOODIE 1986a). VROEIJENSTYN (1991) meint: „Es ist Zeitverschwendung, Qualität definieren zu wollen.“ Der Grund für diese Annahme lautet: Definition von Qualität ist interessenabhängig. So ist z.B. für Studenten und Dozenten der Focus der Aufmerksamkeit im Bereich des Prozesses der Bildung, wohingegen Arbeitgeber auf die Ergebnisse schauen. Aus diesen Gründen kann Qualität nicht als ein einheitliches Konzept verstanden werden; man muß statt dessen von *unterschiedlichen Qualitäten* sprechen. Bestenfalls sollten wir so klar und präzise wie möglich definieren, welche Kriterien eine bestimmte Interessengruppe anwendet, wenn sie Qualität beurteilt und welche unterschiedlichen Sichtweisen zum Zuge kommen, wenn Qualität eingeschätzt wird.

Diese Schlußfolgerungen, derzufolge wir alle womöglich ein unterschiedliches Verständnis von Qualität haben und niemand von uns notwendigerweise Recht oder Unrecht hat, bedeutet nicht, daß wir uns vom Streben nach dem Erhalt und Ausbau von Qualität verabschieden können. Es bedeutet lediglich die Übernahme einer pragmatischen Haltung. Im praktischen Vollzug müssen Entscheidungen gefällt werden: Kurse müssen aufgenommen oder geschlossen werden, Mittel müssen gezielt eingesetzt werden, Personal muß rekrutiert werden etc. Der pragmatische Ansatz formuliert eine Reihe von Kriterien, die sich auf der Basis des vorhandenen Wissens verantwortlich benennen lassen, und wählt dementsprechend praktikable Meßverfahren aus, um Qualität zu quantifizieren. Unglücklicherweise führt dieser Ansatz manchmal zum Gegenteil. Praktikable, bequeme Meßverfahren werden begierig vereinnahmt und zu einer Formel, die man benutzt, um ihnen Glaubwürdigkeit des Messens zu geben.

Der Blick auf die von verschiedenen Interessengruppen benutzten Kriterien der Qualitätsbeurteilung eröffnet eher noch als die Zugrundelegung einer bestimmten Definition von Qualität die Möglichkeit für die praktische Lösung eines komplexen philosophischen Problems. Nicht, weil ein solches Vorgehen atheoretisch ist, sondern weil es die Rechte der verschiedenen Interessengruppen und ihre je besonderen Perspektiven erkennt und anerkennt. Andererseits

gilt: Wenn wir einen Kern von Qualitätskriterien im Bildungsbereich erarbeiten wollen, so ist es unerlässlich, daß wir die verschiedenen Verständnisse von Qualität verstehen, an denen sich die Interessengruppen bei ihren Bewertungen orientieren.

Literatur

- ASTIN, A.W./SOLOMON, L.C.: Are reputational ratings required to measure Quality? In: *Change* 13 (1981), S. 14–19.
- ASTIN, A.W.: Assessment as a Tool for Institutional Renewal and Reform. In: *American Association for Higher Education Assessment Forum: Assessment 1990: Accreditation and Renewal*, (Washington, DC: AAHE) 1990, S. 19–33.
- BALL, C.J.E.: What the hell is quality?, in: C.J.E. Ball (Ed.) *Fitness for Purpose – Essays in Higher Education*, Guildford: Nelson 1985a.
- BALL, C.J.E. (Ed.): *Fitness for Purpose*. Guildford: Nelson 1985b.
- BENDELL, A.: *The Quality Gurus: What can they do for your Company?* London: Department of Trade and Industry 1991.
- BURROWS, A./HARVEY, L./GREEN, D.: Is anybody listening? Employers' view on quality in Higher Education. Birmingham: QHE 1992.
- BURROWS, A./HARVEY, L.: Defining Quality in Higher Education: the Stakeholder Approach. Paper to the AETT conference on „Quality in Education“, University of York, 6–8 April 1992.
- CARTER, C.L. Jr.: *The Control and Assurance of Quality, Reliability, and Safety*. Milwaukee: American Society for Quality Control 1978.
- CHECKLAND, P.: *Systems Thinking, Systems Practica*. Chichester: Wiley 1981.
- CHURCH, C.H.: The Qualities of Validation. In: *Studies in Higher Education* 13 (1988), S. 27–43.
- CLIFTON, H.D.: *Business Data Systems: A Practical Guide to Systems Analysis and Data Processing*. London: Prentice-Hall 1983, 2nd edition.
- COLLINS, C./COCKBURN, M./MACROBERT, I.: *The Applicability of BS5750 to College Operations*. First Year Report, Nov. 1989 Oct. 1990. Wednesbury: Sanwell College of Further and Higher Education 1990.
- CORNES, R.: The Government Way. In: *The Guardian*, 25 Feb. 1988, S. 23.
- CRAWFORD, F.W.: *Total Quality Management*. Unpublished discussion paper prepared for CVCP Residential meeting on 24–26 Sept. 1991a.
- CRAWFORD, F.W.: *Total Quality Management*. CVCP Occasional Paper. London: CVCP 1991b.
- CRAWFORD, F.W.: *Total Quality Management*. Paper to the „Quality by Degrees“ Conference at Aston University, 8 June 1992.
- CROSBY, P.B.: *Quality is Free*. New York: McGraw-Hill 1979.
- CROSBY, P.B.: *Quality Without Tears: The Art of hassle-free Management*. New York: McGraw-Hill 1984.
- CROSBY, P.B.: *Running Things – The Art of making Things happen*. Milwaukee: American Society for Quality Control 1986.
- DEMING, W.E.: *Out of the Crisis Quality, Productivity and Competitive Position*. Cambridge: Cambridge University Press 1982.
- DOCHY, F.J.R./SEGRS, M.S.R./WIJNEN, W.H.F.W.: Preliminaries to the Implementation of a Quality Assurance System based on Management Information and Performance Indicators. In: F.J.R.C. DOCHY/M.S.R. SEGRS/W.H.F.W. WIJNEN (Eds.): *Management Information and Performance Indicators in Higher Education: An International Issue*. Van Gorcum, Assen/Maastricht 1990, S. 69–94.
- DRUMMOND, H.: *The Quality Movement*. London: Kogan Page 1992.
- ELTON, L.: *University Teaching: A professional Model for Quality and Excellence*. Paper to the „Quality by Degrees“ Conference at Aston University, 8 June 1992.
- European Commission: *Memorandum of Higher Education in the European Community*, Communication from the Commission to the Council. Green Paper, Brussels, 1991.
- GARVIN, D.A.: *Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge*. London: Collier Macmillan 1988.
- GIBSON, A.: *Inspecting Education*. In: G. Moodie (Ed.): *Standards and Criteria in Higher Education*. Guildford: SRHE 1986, S. 128–135.
- GOODLAD, S.: Editorial. In: *Studies in Higher Education* 13 (1988), S. 3–4.
- HALPIN, J.: *Zero Defects: A new Dimension in Quality Assurance*. New York: McGraw-Hill 1966.
- HANSON, D.C.: *Federal disclosure Regulations*. In: *AAHE Bulletin*, April 1990, S. 9–10.

- HARINGTON, H.J.: Excellence – The IBM Way. Milwaukee: American Society for Quality Control 1988.
- HARVEY, L./BURROWS, A.: Empowering Students. In: New Academic 1 (1992), S. 3.
- HARVEY, L.: Are there any Information System Methodologies? Unpublished Paper. Birmingham Polytechnic 1989.
- HEAD, P.: Performance Indicators and Quality Assurance. Information Services Discussion paper, 4 June 1990, London: CNA 1990.
- HM Government: Further and Higher Education Bill, HL Bill 4 50/5, London: HMSO 1991.
- HMI: Performance Indicators in Higher Education. A Report by HMI, Reference 14/91 (NS, Jan.–April 1990. London: DES 1990.
- HURLEY, B.: TQ Implementation: Cultural Issues and Training. Paper to the AETT conference on „Quality in Education“, University of York, 6–8 April 1992.
- HUSSERL, E.: Cartesian Meditations. The Hague: Martinus Nijhoff 1969.
- INGLE, S.: In Search of Perfection: How to create/maintain/improve Quality. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1985.
- ISHIKAWA, K.: Guide to Quality Control. Tokyo: Asian Productivity Organisation 1976.
- ISHIKAWA, K.: What Is Total Quality Control? The Japanese Way. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1985.
- JURAN, J.M.: Juran on Planning for Quality. New York: The Free Press 1988.
- JURAN, J.M.: Managerial Breakthrough: A new Concept of the Manager's Job. New York: McGraw-Hill 1964.
- KOGAN, M.: Educational Accountability. London: Hutchinson 1986.
- LOYD, R.: Foreword. In: D. ROBERTS/T. HIGGINS (Eds.): Higher Education: The Student Experience. The Findings of a Research Programme into Student Decision-making and Consumer Satisfaction. Leeds: Heist 1992, S. iii-iv.
- MARCHESE, T.: Assessment's next five years. AIR Newsletter, Special Supplement, Fall-Winter, 1990/1, S. 1–4.
- MAZELAN, P./BRANNIGAN, C./GREEN, D./TORMAY, P./ O'SHEA, J.: Using Measures of Student Satisfaction: The Implications of a User-led Strategy of Quality Assurance in Higher Education. In: Broadcast 18(1991), S. 4–5.
- MILLER, L.H.: Hybris in the Academy: Can Teaching survive the Overweening Quest for Excellence? In: Change, September/October 1990, S. 9ff.
- MOODIE, G.C. (Ed.): Standards and Criteria in Higher Education. Guildford: Nelson 1986a.
- MOODIE, G.C.: Fit for what? In: G.C. MOODIE (Ed.): Standards and Criteria in Higher Education. Guildford: Nelson 1986b, S. 1–8.
- MOODIE, G.C.: The Debates about Higher Education Quality in Britain and the USA. In: Studies in Higher Education 13(1988), S. 5–13.
- MÜLLER, D./FUNNELL, P.: Exploring Learners' Perception of Quality. Paper presented at the AETT conference on „Quality in Education“, University of York, 6–8 April 1992.
- NICHOLS, C.C.: Quality Criteria and Definitions, Expectations and Objectives: An industrial Perspective. In: Higher Education International Quality Assurance in First Degree Course: Proceedings of the Third Annual Conference. London: Higher Education International 1986.
- O'SHEA, J./THOMAS, K./GREEN, D.: Evaluating Satisfaction with Educational Experience Among Part-time Students. Report to CNA (plus Supplement). Birmingham: Birmingham Polytechnic 1989.
- OAKLAND, J.S.: Total Quality Management. London: Heinemann 1989.
- OAKLAND, J.S.: Total Quality Management – a Practical Approach. London: Department of Trade and Industry 1990.
- OAKLAND, J.S.: A TQM Model for Education and Training. Keynote speech to the AETT conference on „Quality in Education“, University of York, 6–8 April 1992.
- OTTER, S.: Learning Outcomes: A Quality Strategy for Higher Education. Paper to the „Quality by Degrees“ Conference at Aston University, 8 June 1992.
- PASKOW, J. (Ed.): Assessment Programs and Projects: A Directory. Updated by E. FANCIS. Washington: American Association for Higher Education 1990.
- PETERS, T.J./WATERMAN, R.H.: In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies. New York: Harper and Row 1982.
- PFEFFER, D./COOTE, A.: Is Quality Good for You? A Critical Review of Quality Assurance in Welfare Service. London: Institute of Public Policy Research 1991.
- POLLIT, C.: Doing Business in the Temple? Managers and Quality Assurance in the Public Services. In: Public Administration 68 (1990), S. 435–452.
- Polytechnics and Colleges Funding Council (PCFC): Performance Indicators: Report of a Committee of Enquiry chaired by Mr. Alfred Morris. London: PCFC 1990b.

- RAMSDEN, P.: Students and Quality. In: G.C. MOODIE (Ed.): Standards and Criteria in Higher Education. Guildford: Nelson 1986, S. 157–170.
- REYNOLDS, P.A.: Academic Standards in Universities. London: CVCP 1986.
- ROBERTS, D./HIGGINS, T.: Higher Education: The Student Experience. The Findings of a Research Programme into Student decision-making and Consumer Satisfaction. Leeds: Heist 1992.
- ROPER, E.: Quality in Course Design: Empowering Students through Course Structures and Processes. Paper to the AETT conference on „Quality in Education“, University of York, 6–8 April 1992.
- RUDD, E.: The Evaluation of the Quality of Research. In: Studies in Higher Education, 13 (1988), S. 45ff.
- SALLIS, E./HINGLEY, P.: College Quality Assurance Systems. Bristol, The Staff College, Mendip Papers, 20, 1991.
- SCHROCK, E.M./LEFEVRE, H.L. (Eds.): The Good and Bad News About Quality. Milwaukee: American Society of Quality Control, Quality Management Division 1988.
- SCHULLER, T. (Ed.): The Future of Higher Education. Milton Keynes: Open University Press 1991.
- SCOTT, P.: The Mystery of Quality. In: Times Higher Education Supplement, 7. Jan. 1987.
- SENSICLE, A.: Quality Assurance in Higher Education: The Hong Kong Initiative. Presentation for the HKCAA International Conference, 15–17 July 1991.
- SHORES, A.R.: Survival of the Fittest: Total Quality Control and Management Evolution. Milwaukee: American Society for Quality Control 1988.
- SILVERMAN, D.: The Theory of Organisations. London: Heinemann 1970.
- STRATTON, A.D.: An Approach to Quality Improvement that Works: With a Emphasis on the White-Collar Area. Milwaukee: American Society for Quality Control 1988.
- Student Satisfaction Research Unit: Report on the 1991 Student Satisfaction Research Unit Survey. Birmingham: Birmingham Polytechnic 1991.
- TAGUCHI, G.: Introduction to Quality Engineering. Tokyo: Asian Productivity Organisation 1986.
- TAYLOR, W.: Quality Control? Analysis and Comment. In: Educational Administration 9 (1981), S. 1–20.
- VROEIJENSTIJN, A.I.: External Quality Assessment: Servant of two Masters? Paper presented at a Conference on Quality Assurance in Higher Education in Hong Kong on 15–17 Juli 1991.
- WALSH, K.: Quality and Public Services. In: Public Administration 69 (1991), S. 503–514.
- WIGGINS, G.: The Truth may make you free but the Test may keep you imprisoned: Towards Assessment worthy of the Liberal Arts. In: AAHE Assessment Forum, 1990b.
- Assessment 1990: Understanding the Implications. Washington, DC: American Association for Higher Education. Assessment Forum Resource 1990, S. 15–32.
- WOOD-HARPER, A.T./ANTILL, L./AVISON, D.E.: Information Systems Definition: the Multiview Approach. Oxford: Blackwell 1985.
- YORKE, M.: Performance Indicators: Observations on their Use in the Assurance of Course Quality. CNAAP Project Report 30. London: CNAAP 1991.

Anschrift der Autoren:

Prof. Lee Harvey, Director of the Centre for Research into Quality,
University of Central England in Birmingham, Perry Barr, Birmingham, B42 2 SU,
United Kingdom

Diana Green, University of Central England in Birmingham, Perry Barr, Birmingham, B42 2SU,
United Kingdom.

Qualität

Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie

In sämtlichen Bereichen gesellschaftlicher, und also auch pädagogischer Praxis gehört Qualität zu den wichtigsten Gestaltungs- und Regulationsprinzipien. Dennoch gibt es keine allgemein anerkannte Definition für „Qualität“ (vgl. dazu u.a. BLASCHE 1989; HÜBENER 1989; URBAN 1989; GONON 1999, S. 78 f.). Und es erweist sich als wenig sinnvoll, „Qualität“ losgelöst von jenem Kontext zu erörtern, in dem die Verwendung dieses Wortes erst seine spezifische Bedeutung erhält. Denn Qualität ist kein extramental für sich existierendes Objekt. Qualität kann immer nur ein konkretes, meßbares Objekt i.w.S., also auch eine Person oder eine Handlung „haben“. Diese Feststellung begünstigt allerdings eine Auffassung, die ich auf der strittigen Basis eines metaethischen Non-Objektivismus (vgl. dazu u.a. KUTSCHERA 1993/94; CZANIERA 1993/94; KEUTH 1993/94; NIDA-RÜMELIN 1993/94; WENDEL 1993/94) für falsch, zumindest für problematisch halte, nämlich die Auffassung, Qualität sei eine beobachtbare Eigenschaft des Objektes, um dessen Qualität es jeweils gehe (so z.B. BOCHENSKI 1959, S. 73; BINNEBERG 1993, S. 59). In diesem Sinn spricht TIMMERMANN (1996, S. 328) von „sog. Objektiver Qualität“. Erst durch die unterschiedliche Gewichtung und Bewertung jeweiliger Eigenschaften bzw. durch unterschiedliche subjektive Sichtweisen seitens verschiedener Personen bzw. Rollenträger komme „sog. Subjektive Qualität“ zustande. Demgegenüber versuche ich die These zu begründen, daß Qualität – auch wenn sie alltagssprachlich als Eigenschaft oder Merkmal eines Beurteilungsgegenstandes bezeichnet und aufgefaßt wird – *keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes ist.*

Freilich wird Qualität nicht irgendwelchen, sondern nur solchen Gegenständen *zugeschrieben*, die bestimmte Eigenschaften oder Merkmale besitzen oder – wie häufig formuliert wird – sich durch eine bestimmte Beschaffenheit „auszeichnen“. Aber erstens zeichnen sie „sich“ nicht selbst aus, schon weil die objektive Beschaffenheit handlungsabhängiger Sachverhalte Resultat von Entscheidungen ist, die (allerdings) von Qualitätsgesichtspunkten reguliert werden. Zweitens können genau dieselben Merkmale, die den einen veranlassen, eine Sache für „gut“ zu halten, einen anderen veranlassen, sie negativ zu bewerten. Drittens resultieren sowohl die für die Herbeiführung als auch für die Beurteilung der jeweiligen Beschaffenheit unentbehrlichen Qualitätskriterien aus expliziten oder impliziten Entscheidungen derer, die Qualität zu gewährleisten oder „festzustellen“ beanspruchen. Das gilt auch dort, wo bereits geltende, tradierte oder konventionelle und insofern vorgefundene Qualitätskriterien, die allerdings ihrerseits aus Entscheidungen resultieren, in einer vielleicht unreflektierten, aber nicht dispensierbaren Entscheidung „lediglich“ übernommen werden (dazu KUTSCHERA 1993/94, S. 257).

Dieser Charakterisierung scheinen mehrere in der aktuellen Qualitätsdebatte anzutreffende Sachverhalte zu widersprechen, nämlich,

- 1) daß die Sätze über die Qualität einer Sache sehr oft im indikativ formuliert sind (Qualität als Kennzeichnung bzw. Beschreibung der Beschaffenheit oder Eigenschaft einer Sache) (KUTSCHERA 1993/94, S. 245),
- 2) daß jedermann nicht nur zu sehen, sondern auch zu wissen glaubt, was beispielsweise eine gute Schule „ist“,
- 3) daß insbesondere unter Experten weitgehende Einigkeit darüber zu bestehen scheint, wodurch eine gute Schule charakterisiert „ist“ und
- 4) daß sich die Qualität einer Sache, beispielsweise der Schule oder des Unterrichts aus der Sache selbst heraus zeige oder zeigen müsse.

Im folgenden gehe ich auf die vier skizzierten Annahmen bzw. Unterstellungen ein, die meiner Auffassung zu widersprechen scheinen, Qualität sei „lediglich“ das Resultat einer Bewertung beobachtbarer Beschaffenheiten oder Eigenschaften einer Sache i.w.S.

1. Ist Qualität eine beobachtbare Eigenschaft des Beurteilungsgegenstandes?

Qualitätsurteile werden in aller Regel im Indikativ formuliert. Dieser Sprachgebrauch – so die Erwägung – bezeuge die „Objektivität“ der Qualität einer Sache. Aber „der übliche Sprachgebrauch (involviert) keine Garantie für seine Korrektheit im Hinblick auf seinen Bezug zur Welt“ (CZANIERA 1993/94, S. 282 f.; vgl. GEIGER 1947/1964, S. 313 f.; HARE 1972, S. 144 ff.). Der deskriptive oder normative Sinn eines Satzes ergibt sich oft erst aus einer Kontextanalyse. So kann der Satz „Das Rauchen im Schulgebäude ist verboten!“ als (deskriptive) Feststellung über das angesehen werden, was in einer entscheidungsabhängigen Schulordnung geregelt ist. Er kann aber auch als Norm hinsichtlich dessen gemeint sein oder aufgefaßt werden, was unterbleiben *soll*. Der Satz „Dieses Bild ‚ist‘ schön!“ kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß das beurteilte Bild alle möglichen beobachtbaren Merkmale besitzen mag, die den Beurteiler veranlassen, es als „schön“ zu bewerten und zu „klassifizieren“. Es dürfte aber unmöglich sein, im Bild selbst, beispielsweise neben der Farbe oder deren „Verteilung“ ein weiteres beobachtbares Merkmal aufzuzeigen, von dem sich sagen ließe: „Das ist die Schönheit des Bildes.“ Die „Schönheit des Bildes“ ist kein beobachtbares Merkmal, das zu den genannten hinzukommt, mit ihnen identisch oder in ihnen enthalten ist. Die Schönheit des Bildes existiert nicht außerhalb der (habitualisierbaren und möglicherweise intersubjektiv herrschenden) wertenden Stellungnahme zu dem Gefüge beobachtbarer, an sich wertfreier Merkmale des beurteilten Bildes. Genauso verhält es sich mit dem Satz „Das Verhalten (des Lehrers oder Schülers) ‚ist‘ gut.“ Das beobachtbare und beschreibbare Verhalten ist, was es ist: eben dieses Verhalten. Als gut kann es nur mit Bezug auf ein entscheidungsabhängiges (normatives) Beurteilungs- bzw. Bewertungskriterium bezeichnet werden. Und dieses Kriterium ergibt sich nicht aus der zu beurteilenden Sache selbst, sondern aus jener wertenden Stellungnahme zu dieser Sache, der ihrerseits ein entscheidungsabhängiges Wertungs- oder Beurteilungskriterium zugrunde liegt.

Dinge oder Dingeigenschaften erscheinen häufig deshalb als an sich gut, weil sie (als Mittel) die Realisierung des allerdings entscheidungsabhängigen Zwecks ihrer Erzeugung oder Verwendung gewährleisten (vgl. z.B. RAWLS 1979, S. 437 f.). Eine Uhr „ist gut“, wenn sie den Zweck erfüllt, zu dem sie produziert wurde und verwendet wird. Dabei darf aber nicht übersehen werden, daß Zweckdienlichkeit eine an der normativen Zweckbestimmung argumentativ partizipierende *Qualitätszuschreibung* ist und daß Mittel einer eigenen, von ihrer Zweckdienlichkeit unabhängigen Bewertung bedürfen. Das gilt nicht nur dann, wenn für ein Mittel (hinsichtlich seiner Zweckdienlichkeit gleichwertige) Alternativen zur Verfügung stehen. Es gilt auch dort, wo Zwecke abgelehnt werden können, deren Realisierung als unakzeptabel bewertete Mittel erfordern (WEBER 1919/1958, S. 541; KAUFMANN 1992, S. 109).

Ähnlich verhält es sich dort, wo das wertbezogen Wünschenswerte als (deskriptiv) „vernünftig“ bezeichnet wird, weil es aus der Funktionsbestimmung der Sache folgt. Vernünftig ist es in der Tat, eine Schule so zu organisieren, daß genau dadurch ihr Zweck (auf der Basis relevanten und bewährten Wissens!) mit kalkulierbarer Wahrscheinlichkeit realisierbar erscheint. Die Vernünftigkeit der Schulorganisation ist also in dem (nicht unfehlbaren, aber auch nicht beliebigen) Wissen begründet, daß diese Organisation sich eignet, zur Realisierung des *erwünschten* Effektes (zweckbezogen ist das der „Erfolg“) beizutragen. Außerdem mag die Schulorganisation auch deshalb als erwünscht bewertet werden, weil sie „an sich“, also unabhängig von ihrer Zweckdienlichkeit, geschätzt wird. Eine als ästhetisch schön bewertete Schulhausarchitektur bleibt – bezogen auf das unentbehrliche ästhetische Bewertungskriterium – schön, unabhängig davon, ob und in welcher Weise Schulhaus und Klassenraum zur Konsolidierung ästhetischer Beurteilungskriterien der Lehrer und Schüler beitragen.

Einigermaßen undurchsichtig ist die Situation dort, wo Sacheigenschaften in Termen beschrieben werden, in denen präskriptive mit deskriptiven Komponenten verknüpft oder konfundiert sind. Kennzeichnend dafür ist das Wort „Leistung“ – wo beispielsweise von „der Leistung einer Schule“ in (scheinbar) deskriptiver Absicht die Rede ist (so bei TIMMERMANN 1996, S. 328). Denn als Leistung werden i.d.R. nur solche Handlungsergebnisse bezeichnet, die als Leistung (bezogen auf einen Gütemaßstab) bewertet werden (HEID 1997). Hier „ergibt“ sich das Beurteilungskriterium nur insofern (in einem logischen Zirkelargument) aus der zu beurteilenden Sache, als bereits in ihrer Beschreibung die Bewertung enthalten ist (vgl. z.B. Kelsen 1928/1957/1964, S. 234; WELZEL 1951, S. 30; TOPITSCH 1960, S. 237f.). Selbstverständlich ist – um ein anderes Beispiel zu geben – das Fehlverhalten eines Schülers unerwünscht; so ist das Fehlverhalten definiert. Plausibilität und Fraglosigkeit, mit der Kataloge scheinbar objektiver Merkmale „guter Schule“ aufgestellt werden, sind nicht selten Resultate tautologischer „Argumentation“. Ein beliebig herausgegriffenes Beispiel dafür ist die im Kontext einer Qualitätsbeurteilung formulierte These FENDS (in diesem Heft, S. 57; vgl. auch HURTZ 1991, S. 22 ff.; PRENZEL 1993, S. 240), daß „Kinder ... dann mit der größten Wahrscheinlichkeit produktiv sind, wenn sie *aktiv an ihrem eigenen Lernprozeß beteiligt* sind“ (Hervorhebung im Original). Wie sollte jemand anders lernen (können) als dadurch, daß er sich an seinem eigenen Lernprozeß beteiligt? Was FEND zur Schulqualität ausführt, ist teilweise aus den gleichen Gründen hochplausibel.

2. Ist die Qualität einer Sache offensichtlich?

Die Tatsache, daß fast jeder zu wissen glaubt, was eine gute Schule „ist“, kann nicht als Argument gegen die Unentbehrlichkeit eines entscheidungsabhängigen Beurteilungskriteriums geltend gemacht werden. Eher eignet sich der Hinweis auf diese Tatsache als Beleg für die Gedankenlosigkeit, mit der Bestehendes oder Vertrautes (Gewohntes) sowie von (vermeintlichen) Autoritäten Postuliertes akzeptiert und insofern positiv beurteilt oder als sach- oder wessensgemäß betrachtet wird (vgl. z.B. KELSEN 1957/1964, S. 233f.). Auf höherer und höchster Reflexionsstufe der Qualitätssicherung und -beurteilung stützt dieses vermeintliche Wissen um die Qualität sich auf den scheinbaren Konsens der Experten einerseits sowie bildungspolitisch wie bildungspraktisch deklarierten Wollens andererseits (so zumindest tendenziell LIEBAU 1977). Diese Auffassung mag von der Tatsache begünstigt werden, daß Schulen als Institutionen interpretiert werden können (vgl. dazu GEHLEN 1956; MÜHLMANN 1972). Unter Institutionen werden kulturell geltende, durch Sitte und Recht sanktionierte Ordnungsgestalten verstanden (MÜHLMANN 1972, S. 371), die vom individuellen, aktuellen und divergenten Wollen einzelner relativ unabhängig sind. Das für Institutionen charakteristische Maß an scheinbarer Unabhängigkeit und Abstraktheit inkorporierter, zum Teil verdinglichter Handlungsnormen (so bei GEHLEN 1956, passim), macht Institutionen ungeeignet, dem Anspruch auf Qualitätssicherung nach Maßgabe überindividueller, aber operationaler Qualitätskriterien die notwendige Eindeutigkeit und die erwünschte soziale Geltung zu verschaffen. Der Schulzweck „Lernerfolg“ läßt offen, was genau als Lernen und was als Erfolg anzusehen ist, was aus welchen Gründen gelernt werden soll, auf welche und wessen (Qualifizierungs-)Interessen es bei der Bestimmung aller dieser Größen ankommt, wer entscheidet, was wichtig ist und wer welche wie organisierte Gelegenheit erhalten soll, sich an der Definition und Begründung operationalisierter Wichtigkeitskriterien zu beteiligen. Allgemein anerkannt und plausibel sind die in Institutionen kristallisierten „Ordnungssysteme“ (MÜHLMANN 1972, S. 373) und Handlungsnormen häufig „nicht obwohl, sondern gerade weil und insofern sie keinen ... näher angebbaren Sach- oder Normgehalt besitzen“ (TOPITSCH 1960, S. 234). In Schulen institutionalisierte Handlungszwecke und damit in einem Begründungszusammenhang stehende Qualitätskriterien mögen (immerhin!) aus konkreten Entscheidungen resultieren. Jedoch ihre Verselbständigung und Verallgemeinerung erlaubt nicht nur, sondern verdeckt sogar die Tatsache, daß ein Unterschied, wo nicht gar ein Widerspruch zwischen deklarierten und praktizierten Zweckbestimmungen und Qualitätsbeurteilungen konkreten unterrichtlichen Handelns besteht. Diese Differenz kann sich bereits aus der für konkretes Handeln notwendigen Konkretisierung verallgemeinerter Normen ergeben (vgl. dazu KELSEN 1928, S. 15 f.). Auf welche Konkretisierung unterrichtlichen Handelns eine Lehrperson ihre Qualitätsurteile stützt, das fällt in ihre Zuständigkeit und erweist sich „gegenüber Steuerungsversuchen einer zentralen Instanz sperrig, unzugänglich und unberechenbar“ (TIMMERMANN 1996, S. 332; TERHART 1986).

Die praktische Vereinbarkeit sprachlogisch scheinbar unvereinbarer Zweck- und Erfolgsbestimmungen möchte ich an einem beliebig herausgegriffenen

Beispiel erläutern. Das unstrittige Postulat, daß Schulen notwendige Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen hätten, hat noch keinen Schulleiter daran gehindert, jene Lehrkraft zur Rede zu stellen, bei der die Durchschnittsnoten – doch wohl als Indikatoren postulierten Lernerfolgs – „zu gut“ ausfallen. Es gibt auch den Fall, daß sehr unterschiedlich bewertbare Sachverhalte unter einen gemeinsamen „werthaltigen“ Begriff fallen. So kann die „Leistung“ eines Schülers seinen Status in der Schulklasse wesentlich beeinflussen, und zwar keineswegs nur dann, wenn diese Leistung sich in Lernerfolgen oder guten Zensuren niederschlägt, sondern auch dann, wenn sie kriminellen oder devianten Charakter hat. Und aus umgekehrter Perspektive gilt folgendes: Falls die in Qualitätsdebatten beschworene Kultur einer Schule das Resultat kommunikativen Handelns ist, an dem auch Schülerinnen und Schüler aktiv mitwirken, ließe sich an den Prozessen soziometrischer Statuskonstitution zeigen, wie sehr innerhalb schulisch institutionalisierter Zwecke, Erfolgs- und Qualitätskriterien sowie konkrete Wertungen und Wertsysteme differieren können; denn Delinquenz und Devianz sind in der Bewertung vieler Schüler durchaus geeignet, die Beliebtheit oder Meinungsführerschaft einzelner Schüler in der Schulklasse zu begründen. Und auch für kriminelles und deviantes Handeln gibt es ein „Null-Fehler“-Ideal. Damit sind nur einige extrem reduzierte, aber doch realitätsnahe Beispiele für die Feststellung genannt, daß es keine Instanz gibt, keine Sache und keine Institution, die den autonom urteilenden und wertenden Subjekten unterrichtlichen Handelns die Entscheidung über die Bestimmung und Konkretisierung jener Kriterien abnehmen kann, ohne die eine verantwortbare Definition der Zwecke und eine Bewertung des Erfolgs und der Qualität dieses Handelns nicht möglich ist. Präzisierungen und Operationalisierungen individueller Qualitätskriterien und -überzeugungen sind eine Bedingung der Möglichkeit, sich darüber zu verständigen.

3. Erübrigt das Expertenurteil ein Qualitätsurteil?

Vertiefen läßt sich das angesprochene Problem in der dritten Unterstellung, nämlich, daß unter Experten weitgehend Einigkeit darüber bestehe, was eine gute Schule sei. Es mag intersubjektive Übereinstimmung in der Qualitätseinschätzung einer Sachverhaltsbeschaffenheit geben, die den Eindruck begünstigen, daß diese Wertungen gleichsam in der bewerteten Sache selbst begründet sein müßten. Ein alltägliches Beispiel dafür ist die Kennzeichnung „Reine Schurwolle“. Abgesehen davon, daß auch dieser impliziten Wertung eine Entscheidung zugrunde liegt, die nicht aus der Sache allein abgeleitet werden kann, sollten derartige Übereinstimmungen nicht überschätzt werden. Es lassen sich nicht nur intersubjektive, sondern sogar intrasubjektive Wertungsdiscrepanzen nachweisen, deren Mißachtung die Glaubwürdigkeit und die Wirksamkeit pädagogischer Programme empfindlich beeinträchtigen. Diese Differenzen können sich erstens auf die Bestimmung (Auswahl) und Beschreibung des Beurteilungsgegenstandes beziehen. Je abstrakter die Kennzeichnung des zu Beurteilenden erfolgt, desto größer ist tendenziell die Einigkeit, desto größer ist aber auch das Risiko, daß (fundamentale) Differenzen detaillierter Beurteilung verschleiert werden. Beispiele dafür sind die impliziten Bewertun-

gen der Schulautonomie oder der Offenheit des Unterrichts. Die Beurteilungsdifferenzen können zweitens in der unterschiedlichen Bewertung bestimmter Sachverhaltseigenschaften bestehen. So kann die (immer noch relativ abstrakte) Forderung² wie aber auch eine bestimmte Praxis der Orientierung des Unterrichts an „den Bedürfnissen“ Lernender positiv als Qualität oder negativ als Qualitätsmangel unterrichtlicher Praxis beurteilt werden (vgl. dazu u.a. HEID 1999).

Besonders schwerwiegend erscheint mir die Tatsache, daß in der expliziten Thematisierung schulischer oder unterrichtlicher Qualitätsprobleme die Diskursteilnehmer in aller Regel sich gegenseitig in der Deklaration dessen zu übertreffen versuchen, was als „gut“ und „teuer“ in hohem gesellschaftlichem Ansehen steht (vgl. z.B. LIEBAU 1997, S. 74 f.). Die notorische Dominanz programmatischer Diskurse verdeckt nicht nur die wissenschaftlich wie praktisch wichtige Differenz zwischen Ist und Soll; sie entlastet auch von dem Erfordernis, Diskrepanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit zu erklären. Tatsache ist, daß solche Diskrepanzen bestehen, daß aber relativ selten die Gründe dafür geklärt werden, warum sie bestehen und warum sie so oft unbemerkt bleiben. Und wer fragt nach den Gründen für das Erfordernis, vorzuschlagen, was im programmatischen Entwurf häufig als „selbstverständlich“ oder „sachgemäß“ erscheint? So findet auch die brisante Tatsache wenig Aufmerksamkeit, daß – möglicherweise von ein- und derselben Person – in einem Handlungszusammenhang als Qualität honoriert wird, was in einem anderen kritisiert oder auch ignoriert wird.

Ich möchte das damit angesprochene Problem an einem Beispiel verdeutlichen. In der unterrichtlichen Praxis gelten – freilich durch ein höchst differenziertes und subtiles gesellschaftliches Sanktionssystem vermittelt – häufig ganz andere Qualitätsgesichtspunkte als in programmatischen Konzepten. Diese Differenz bezieht sich sowohl auf die Interpretation als auch auf die Bewertung des unterrichtlich Praktizierten. Ergiebige Beispiele dafür liefern durch alltägliches unterrichtliches Handeln demonstrierte Antworten auf die Frage, was die (nach welchen Erfolgskriterien eigentlich bestimmten?) Lernerfolge der Schüler (vgl. dazu GONON 1999, S. 81) mit der Qualität „der Schule“, „des Unterrichts“ oder „des Lehrers“ zu tun haben. Dabei geht es in den seltensten Fällen um das in der Tat schwierige Zurechnungsproblem (wem ist der Lernerfolg zuzurechnen?), sondern um ein Bewertungsproblem. Das vielleicht irritierende oder gar provozierende Fazit meiner Recherche lautet: Das Prestige einer Schule, eines Faches, einer Lehrperson, einer einzelnen Prüfungsaufgabe ist innerhalb bestimmter Grenzen weithin und tendenziell um so höher, je mehr in dieser Schule, in diesem Fach, bei dieser Lehrperson, in der konkreten Prüfung nach Ausweis der dabei erzielten Noten der abstrakt-programmatisch deklarierte und institutionalisierte Zweck der jeweiligen Veranstaltung, nämlich Lernerfolge zu ermöglichen, verfehlt wird (vgl. dazu auch ROEDER 1968, S. 107). Es gibt eine Fülle von Belegen dafür, daß Lehrpersonen Probleme bekommen, wenn das Ergebnis ihrer Arbeit, wiederum nach Ausweis der bei dieser Lehrperson erzielten Noten, – wie schon erwähnt – „zu gut“ ausfällt, wo-

2 Vorfindliche Forderungen sind für den Rezipienten dieser Forderung Tatsachen und legitime Gegenstände der Beurteilung bzw. Bewertung.

bei der Frage nach den Gründen dafür, daß „zu gute“ Noten erzielt wurden und (allein) diese Tatsache als bedenklich oder unerwünscht zu beurteilen sei, häufig überhaupt nicht gestellt wird und auch gar nicht gestellt werden muß. Es muß eben so unterrichtet werden, daß das nicht passiert! Obwohl auch so unterrichtet werden könnte, daß Lernmißerfolge die Ausnahme sind, beispielsweise dann, wenn – wie in medizinischer Therapie selbstverständlich – die unterrichtspraktische Intervention inhaltlich und in ihrem Anspruchsniveau (Schwierigkeitsgrad) mit den jeweils vorgefundenen Lernvoraussetzungen Lernender möglichst optimal abgestimmt würde (vgl. z.B. HECKHAUSEN 1969). Soweit Schule und der in ihr praktizierte Unterricht die Aufgabe haben, erstens die nachwachsende Generation auf die gegebene und politisch erwünschte Hierarchie gesellschaftlicher und beruflicher Positionen zu verteilen und zweitens dazu beizutragen, sowohl die Hierarchie als auch die Verteilung der Menschen auf diese Hierarchie zu legitimieren, „ist“ eine Schule gut, in der das Notenspektrum möglichst breit streut, aber eben nur insoweit.

Von hoher wissenschaftlicher und praktischer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Subjekt der Definition und Durchsetzung praxisrelevanter Qualitätskriterien (vgl. dazu u.a. TIMMERMANN 1996 passim; GONON 1999, S. 76). Welche Gelegenheit haben die an der Ermöglichung organisierten Lehrens und Lernens Beteiligten, sich nach Maßgabe verallgemeinerbar begründeter Argumente an Diskursen zu beteiligen, in denen die Bestimmung jener Qualitätskriterien fundiert wird, die allgemeine Anerkennung „verdienen“. Auch wenn man nicht davon ausgeht, daß individuelle Interessen die Entwicklung eines Qualitätsgesichtspunktes oder -anspruches vollständig determinieren (im Extrem haben Menschen sogar die Möglichkeit, gegen ihre eigenen Interessen zu votieren und zu handeln), so erscheint es aber doch realistisch, den individuellen Interessen bei der Bildung eines stets selektiven Qualitätsurteils große Bedeutung zuzumessen. Aus diesem Grund sind folgende Fragen berechtigt: Wessen Interessen kommen in der Bestimmung einzelner Qualitätskriterien zur Geltung? Wessen Interessen werden dabei vernachlässigt? Wie wird mit Interessenkonflikten umgegangen? Die Entscheidung über die Bestimmung und Geltung bestimmter Qualitätskriterien sind immer subjektiv, und zwar auch dann, wenn sie aus einer intersubjektiven Auseinandersetzung oder Verständigung hervorgehen. Deshalb sind sie aber nicht auch schon willkürlich im negativen Wortsinn. Qualitätsbegriff, Qualitätskriterien und die Anwendung dieser Kriterien auf Beurteilungsgegenstände können und sollten Gegenstand intersubjektiver und interdisziplinärer Diskurse sein. Individuelle Interessen sind alles andere als „unanständig“. Aber es ist nicht unbillig, nach ihrer Berechtigung zu fragen und ihre Balancierung mit konkurrierenden Interessen zu fordern. Das kann nach Regeln, auf die sich Kontrahenten verständigen können, durchaus kontrovers geschehen. Wenn Definition und Anwendung praktizierter Qualitätskriterien der Legitimation bedürfen (vgl. dazu u.a. LIEBAU 1997, S. 75 ff.), dann bedarf es eines Verfahrens nicht nur der Bestimmung und Sicherung von Qualität, sondern auch der Entwicklung und Begründung von Qualitätsgesichtspunkten und Qualitätsstandards.

Die in diesem Zusammenhang immer häufiger postulierte „Kundenorientierung“ schulisch organisierten Handelns (vgl. dazu TIMMERMANN 1996, S. 328 f.; WEIBEL 1997, S. 60) wirft mehr Fragen auf als sie löst. Dabei ist u.a. zu ent-

scheiden (!), wer als Kunde in Betracht kommt, welche Erwartungen dieser Kunden als relevant und legitim wahrgenommen und akzeptiert werden, und wie mit unvereinbaren oder gar widersprüchlichen Erwartungen umgegangen werden soll. Wer „Kundenzufriedenheit“ als wichtigstes „Merkmal“ eines neuen Qualitätsverständnisses apostrophiert, bevor diese nur beispielhaft aufgeworfenen Fragen beantwortet sind (so GONON 1999, S. 76 u. relativierend S. 80 f.; TIMMERMANN 1996, S. 330 f.), der trägt zur Rechtfertigung einer Orientierung bei, die insbesondere in der sogenannten Qualifikationsforschung weit verbreitet ist. Nicht nur Auszubildende sollen lernen zu tun, zu können und möglichst auch selbst zu wollen, was sie nach Maßgabe external definierter Zwecke wollen sollen bzw. was jeweils von ihnen verlangt oder auch nur erwartet wird (bevor sie gelernt haben zu *beurteilen*, was von ihnen gefordert wird). Auch Ausbilder sollen begreifen und realisieren, daß Qualität das Maß „ist“, in dem sie fremd definierte Ansprüche erfüllen und nicht etwa selbst verantwortete Qualitätsansprüche begründen und geltend machen. Im Beschäftigungssystem, dem das Konzept der Kundenorientierung entstammt, hat man längst begriffen, daß Kundenbedürfnisse keine unabhängige Größen und auch keine Maximen, sondern allenfalls eine Bedingung der Erfüllung eigener Produktionszwecke (i.w.S.) sind. Kundenzufriedenheit kann – wie beispielsweise die sogenannte „Einschaltquote“ bei der Evaluation eines Fernsehprogramms – dann ein Beweis für Qualitätsdefizite sein, wenn sie die Frage nach der Qualität dessen erübrigt, *womit* Kunden zufrieden sind – oder auch darüber hinausgehende Qualitätskriterien suspendiert. Bedürfnisse, Erwartungen, Ansprüche sind aber nicht nur keine feste, sondern selbst beurteilbare, bewertbare, kultivierbare Gegenstände erziehungspraktischer Qualitätsentwicklung.

So wie sich Lernende nicht kritiklos den Zweckbestimmungen und Qualitätsvorstellungen Lehrender unterwerfen (müssen und werden), so unterbieten Lehrende ihre durch Kompetenz begründete pädagogische Verantwortlichkeit, wenn sie sich den vorgefundenen Bedürfnissen Lernender kritiklos unterwerfen wollten – sofern das im strengen Sinn und konsequent überhaupt möglich wäre. In der pädagogischen Praxis sind Lehrende und Lernende unvermeidbar wechselseitig an der Definition sowohl der Zwecke als auch der Qualitätsvorstellungen unterrichtlichen Handelns beteiligt. Der Klärung und Gewährleistung bedürfen dabei allerdings die Regulierungsprinzipien, die – abstrakt formuliert – in der Qualität und im „Zwang zwangloser Argumentation“ zu suchen sind. Dabei ist wichtig, daß der damit angesprochene Qualitätsdiskurs sich allein auf den deskriptiven Gehalt des Wünschenswerten beziehen kann, damit aber einen unverzichtbaren Beitrag zur Schaffung der Voraussetzungen selbstverantwortlicher Wertung leistet.

4. *Ergeben sich die Qualitätsgesichtspunkte aus einer Analyse der zu beurteilenden Sache?*

In meinen bisherigen Ausführungen habe ich schon einiges zu der Unterstellung geäußert, daß sich die Qualitätsgesichtspunkte oder -kriterien aus der zu beurteilenden „Sache“ ergäben oder ergeben sollten. Die erste Nachdenklichkeit ist in der Feststellung begründet, daß es „die Sache“ als objektiv hand-

lungsunabhängige und als subjektiv uninterpretierte Größe gar nicht gibt und geben kann. Schulen und die in ihr organisierten Aktivitäten sind keine unabhängigen, sondern von Entscheidungen abhängige Größen. Die dafür unentbehrlichen Entscheidungskriterien enthalten Qualitätsgesichtspunkte, die nicht Folge, sondern Voraussetzung für die Einrichtung und Gestaltung von Schule sind. Für Beurteiler vorgefundener Schulen sind die in ihr inkorporierten Zwecke allerdings nicht Maßgaben, sondern *Gegenstände* bzw. Objekte kritischer Qualitätsbeurteilung, und zwar auch dann, wenn der Beurteiler die Zwecke und Qualitätsmaßstäbe vorgefundener Programmatik oder Praxis in einer nicht suspendierbaren Entscheidung sich zu eigen macht.

Eine Variante der Auffassung, daß Qualitätskriterien aus einer Analyse der zu bewertenden Sache ableitbar seien, postuliert LIEBAU (1997, S. 81 f.): „Die akademische Lehrerbildung muß sich in ihren Qualitätskriterien daran orientieren, was Wissenschaft und wissenschaftliche Ausbildung zur guten Schule und zum guten Lehrer beitragen können.“ Die Uneinlösbarkeit dieser Empfehlung demonstriert LIEBAU in seinen Ausführungen selbst; denn das, woran sich „Lehrerbildung ... in ihren Qualitätskriterien“ nach dem Wortlaut der Ausführungen LIEBAUS „orientieren muß“, kann wohl kaum als Wissenschaft bezeichnet werden; es handelt sich vielmehr um ausbildungspolitische Empfehlungen, die außer der Kennzeichnung dessen, worum es inhaltlich gehen „sollte“ bzw. „müßte“ vor allem Wertungen, Prioritätensetzungen und Präskriptionen zur Voraussetzung haben und enthalten. Daran ändert die Tatsache nichts, daß die Empfehlungen von Wissenschaftlern stammen, die in Fragen der Bewertung und Prioritätensetzung gegenüber Praktikern kein Privileg zu begründen vermögen (vgl. dazu u.a. KEUTH 1993/94, S. 299 ff.). MAX WEBER glaubte sogar den Nachweis führen zu können, „daß, wo immer der Mann der Wissenschaft mit seinem eigenem Werturteil kommt, das volle Verstehen der Tatsache aufhört“ (WEBER 1919/1951, S. 586; vgl. auch LITT o.J., S. 53 u. passim).

Wo liegt das Problem? Es liegt in der Einsicht, daß aus der noch so gut abgesicherten Feststellung dessen, was der Fall ist, ohne eine normative Prämisse logisch korrekt keine Sätze darüber abgeleitet werden können, was der Fall sein soll. Die Entscheidung über dieses Soll kann durch Sachanalyse fundiert werden, sofern sie zur Klärung des Gegenstandes unableitbarer Bewertung beiträgt. Aber keine noch so überzeugende Analyse kann diese Entscheidung erübrigen, und kein noch so anerkannter Experte kann dem Entscheidungssubjekt seine Verantwortung für diese Entscheidung abnehmen.

Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle sind nur möglich, wenn die Anwendung geltender Qualitätskriterien im Kontext methodisch abgesicherter Meßverfahren erfolgt. Qualitätsmessungen werfen aber nicht nur meßtheoretische und meßtechnische Probleme auf. Da sie geltende Qualitäts- und Beurteilungskriterien operationalisieren (müssen), haben sie auch Rückwirkungen auf deren Bestimmung. Aber dieser Einfluß auf die Bestimmung und Anwendung pädagogischer Qualitätskriterien muß nicht – wie in reformpädagogisch ambitionierten Voten häufig behauptet oder unterstellt wird – zu einer Vernachlässigung dessen führen, was als pädagogisch besonders wichtig anzusehen sei, weil genau das sich nicht messen lasse. Durch generellen Verzicht auf Messung lassen sich die damit angesprochenen Probleme nicht lösen. Die Praxis zeigt,

daß gerade dort, wo auf methodisch kontrollierte Messung verzichtet wird, unkontrollierte, oft hoch selektive, unausgewiesene Bewertungen stattfinden (vgl. u.a. BROPHY/GOOD 1976). Kritiker meßtheoretisch abgesicherter Beurteilungen scheinen es für überflüssig zu halten, sich selbst und anderen Rechenschaft darüber abzulegen, woher und wie zuverlässig sie eigentlich dasjenige kennen, was ihres Erachtens in den kritisierten Qualitätskontrollen zu kurz kommt. Wer – um es beispielhaft zu sagen – die Mündigkeit des Menschen für wichtig hält, dem kann eine möglichst verlässliche Beantwortung der Frage nicht gleichgültig sein, ob er mit seinen Versuchen, dafür geeignete Entwicklungsvoraussetzungen zu schaffen, erfolgreich war oder nicht. Und die verbreitete Kritik an quantifizierenden Verfahren der Qualitätskontrolle begünstigt den Eindruck, die Ziffern und nicht etwa die Kriterien und deren Legitimation seien das Problem aktueller Qualitätskontrollen.

Literatur

- BINNEBERG, K.: Sprache, Logik, Pädagogik. Weinheim 1993.
- BLASCHE, S.: Qualität. In: RITTER, J./GRÜNDER, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Basel 1989, Sp. 1748–1752 und 1766–1780.
- BOCHENSKI, J.M.: Wege zum philosophischen Denken. Freiburg 1959.
- BROPHY, J.E./GOOD, T.L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München 1976.
- CZANIERA, U.: Normative Tatsachen oder Tatsachen der Normierens? In: LOGOS N.F. 1 (1993/94) 3, S. 259–287.
- GEIGER, T.: Vorstudien zu einer Soziologie des Rechts (1947). Neuwied 1964.
- GEIGER, T.: Ideologie und Wahrheit. Eine soziologische Kritik des Denkens. Stuttgart/Wien 1953.
- GEHLEN, A.: Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Bonn 1956.
- GONON, P.: „Qualitätssicherung“ – ein Thema für die berufliche Aus- und Weiterbildung. In: SLOANE, P.F.E./BADER, R. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Opladen 1999, S. 73–82.
- HARE, R.M.: Die Sprache der Moral. Frankfurt a.M. 1972.
- HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 193–228.
- HEID, H.: Was ist eine gute Schule? In: VBB aktuell (Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern) 40 (1991) 6, S. 26–33.
- HEID, H.: Paradoxien des Leistungsprinzips. In: DUBS, R./LUZI, R. (Hrsg.): Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen o.O. (St. Gallen) o.J. (1997), S. 351–371.
- HEID, H.: Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 231–244.
- HÜBENER, W.: Qualität. In: RITTER J. / GRÜNDER, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7, Basel 1989, Sp. 1758–1766.
- HURTZ, A.: Die Merkmale des handlungsorientierten Lernens. In: HURTZ u.a.: Handlungsorientiertes Lernen in Betrieb und Schule. Köln/Aachen 1991, S. 22–45.
- KAUFMANN, F.-X.: Der Ruf nach Verantwortung. Freiburg/Basel/Wien 1992.
- KELSEN, H.: Die philosophischen Grundlagen der Naturrechtslehre und des Rechtspositivismus. Philosophische Vorträge veröffentlicht von der Kant-Gesellschaft. Hrsg. v. MENZER, P./LIEBERT, H. Charlottenburg 1928.
- KELSEN, H.: Platon und die Naturrechtslehre (1957). In: Ders.: Aufsätze zur Ideologiekritik mit einer Einleitung hrsg. v. TOPITSCH, E. Neuwied 1964, S. 232–292.
- KEUTH, H.: Ist eine rationale Ethik möglich? In: LOGOS N.F. 1 (1993/94), S. 288–305.
- KUTSCHERA, F. v.: Moralischer Realismus. In: LOGOS N.F. 1 (1993/94), S. 241–258.
- LIEBAU, E.: Pädagogische Qualität – ein Orientierungsrahmen für die akademische Lehrerbildung? In: GLUMPLER, E./ROSENBUSCH, H.S. (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 1997, S. 73–84.
- LITZ, T.: Die öffentliche Verantwortung der Wissenschaft. In: Ders.: Reden und Gedenkworte, 2. Bd. 1956/1957. Heidelberg (Sonderdruck o.J.) S. 51–100.

- MÜHLMANN, W.E.: Institution. In: BERNSDORF, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Bd. 2. Frankfurt a.M. 1972, S. 371–373.
- MYRDAL, G.: „Das Zweck-Mittel-Denken in der Nationalökonomie“ (1933). In Ders.: Das Wertproblem in der Sozialwissenschaft. Hannover 1964.
- NIDA-RÜMELIN, J.: Begründung in der Ethik. In: LOGOS N.F. 1 (1993/94), S. 306–320.
- PRENZEL, M.: Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: Z.f.Päd. 39, 1993, S. 239–253.
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M. 1979.
- ROEDER, P.M.: Die pädagogische Bedeutung von Erfolgskontrolle und Leistungsmessung. In: SPECK, J. (Hrsg.): Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften. Münster 1968, S. 106–119.
- TERHART, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 205–223.
- TIMMERMANN, D.: Qualitätsmanagement an Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung 48 (1996), S. 327–333.
- TOPITSCH, E.: Über Leerformeln. Zur Pragmatik des Sprachgebrauches in Philosophie und politischer Theorie. In: Ders.: Probleme der Wissenschaftstheorie. Wien 1960, S. 233–264.
- URBAN, W.: Qualität. In: RITTER, J. / GRÜNDER, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Basel 1989, Sp. 1752–1758.
- WEBER, M.: Wissenschaft als Beruf (1919). In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 2. durchgesehene und ergänzte Auflage, besorgt von Winckelmann, J. Tübingen 1951, S. 566–597.
- WEBER, M.: Politik als Beruf (1919). In: Ders.: Gesammelte politische Schriften, 2., erweiterte Aufl., neu hrsg. v. Winckelmann, J., Tübingen 1958, S. 492–548.
- WEIBEL, W.: Qualitätssicherung durch Qualitätsentwicklung in der Schule. In: Pädagogische Führung 8 (1997), S. 58–65.
- WELZEL, H.: Naturrecht und materiale Gerechtigkeit, Göttingen 1951.
- WENDEL, H.J.: Selbstbestimmung und Ethik. In: LOGOS N.F. 1 (1993/94) 3, S. 334–360.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Heid, Universität Regensburg, Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 31, D-93053 Regensburg.

Teil II:
Qualität und Qualitätssicherung
in der Schule

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen

Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle

1. Gesellschaftliche Entwicklungstrends

Die Bildungssysteme der westlichen Demokratien sind in den 90er Jahren unübersehbar in eine neue historische Phase eingetreten. Mehrere Entwicklungen sind dafür verantwortlich:

- *Globalisierungsprozesse* der Wirtschaft und Universalisierungsprozesse von Lebensansprüchen haben international das Bewußtsein geschärft, daß die Qualität des Bildungswesens eines Landes ein Wettbewerbsvorteil und damit für die Existenzsicherung einer Nation sehr bedeutsam ist.
- Prognosen gesellschaftlicher Entwicklungen betonen, daß wir uns auf *Wissensgesellschaften* in dem Sinne zubewegen, daß vor allem Vorteile in der Wissensproduktion und -anwendung wirtschaftlichen Wohlstand sichern werden. Diese Einschätzung verstärkt die Position, die bestmögliche Organisation von Bildungsprozessen könnte für die Bewältigung von Zukunftsaufgaben eine Schlüsselfunktion haben.
- Der international zu beobachtende Trend, weniger auf staatliche Vorsorge als auf *individuelle Initiative* zu setzen, hat dazu geführt, nach Organisationsformen zu suchen, in denen die Eigeninitiative gestärkt wird und so über erhöhte Anstrengung auch bessere Resultate auf modernere Weise erzielt werden.
- Die Umgestaltung der Staatsfunktionen in westlichen Demokratien von wohlfahrtsstaatlichen Einrichtungen zu Dienstleistungsorganisationen, impliziert eine stärkere Orientierung an *Bürgerbedürfnissen*. Durch die Einführung von Marktelementen in staatliche Einrichtungen sollen die Individualrechte der Kunden staatlicher Dienstleistungen gestärkt werden.

Auf diesem Hintergrund hat die Diskussion um die Qualität des Bildungswesens einen hohen Stellenwert erhalten. Was Qualität ist und in welcher Weise sie gesichert werden kann, diese Fragen stehen heute im Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion. Sie sind auch Gegenstand dieses Kapitels. Die Aktualität beider Fragen wird an der intensiven Diskussion um das Leistungsniveau deutscher Schulen sichtbar, die im Umkreis der TIMS-Studien geführt wird (s. BAUMERT/LEHMANN 1997). Nach Jahren der Abwehr von internationalen Leistungsvergleichen haben diese Studien erstmals sichtbar gemacht, daß das deutsche Bildungswesen nicht jenen Leistungsstand „erzeugt“, den die Verantwortlichen in den letzten Jahren in einer kollektiven Selbsttäuschung vermutet haben, sondern international gesehen nur Durchschnitt ist.

1.1 Was ist Qualität im Bildungswesen?

Der Begriff der Qualität führt in den pädagogischen Diskurs lediglich eine *formale* Differenz ein. Er besagt in einem ersten Schritt nicht mehr als die Unterscheidung von etwas Höherwertigem gegenüber etwas Geringerwertigem. Pädagogik kann generell als Strategie der Kultivierung einer Differenz zwischen Natur und Kultur, zwischen Geschehendem und Gestaltetem verstanden werden. Die Differenz, die durch „Qualität“ induziert wird, ist in bezug auf den pädagogischen Diskurs also noch höchst formal. Es ist deshalb unumgänglich, zu einer inhaltlichen Formulierung dieser Differenz zu kommen.

Qualität entsteht im Bildungswesen nicht von selbst. Sie wird vielmehr von den verantwortlichen Instanzen „hergestellt“. Es hat sich nun in meiner Arbeit als hilfreich erwiesen, dabei mehrere Gestaltungsebenen zu unterscheiden, so daß auch die Qualitätsfrage mehrerebenenanalytisch differenziert werden kann.

Die auf der Ebene des Systems, der Schule und des Unterrichts handelnden Akteure gestalten Qualität im Bildungswesen aber nicht unabhängig voneinander. Sie geben sich jeweils Rahmenbedingungen vor, die Regeln, Anreize und Ressourcen für gute Systeme, gute Schulen und guten Unterricht enthalten.

Akteure auf verschiedenen Gestaltungsebenen haben jeweils unterschiedliche Optimierungskriterien vor Augen. In der Regel wird dabei davon ausgegangen, daß die Handlungsstrukturierung von „oben“ nach „unten“ erfolgt und somit auch Qualitätskriterien so anzuordnen sind. Im folgenden soll der umgekehrte Weg eingeschlagen werden, inspiriert von der Überzeugung, daß sich Qualität letztlich in einer Verbesserung der Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen manifestieren muß, wenngleich die Schulentwicklungsforschung manchmal den Eindruck erweckt, es gehe lediglich um die Schule für sich oder um die Schule für die Lehrer.

2. Ein induktiver Weg: von der optimalen Lernsituation für jeden Schüler zum System

2.1 Die Unterrichtsebene

Die Qualität des Bildungswesens ergibt sich letztlich daraus, *ob es gelingt, die Schule für möglichst alle Schüler zu produktiven Räumen des Lernens und ihrer längerfristigen Entwicklung werden zu lassen*. Aus Schülersicht sollten Schulen – und darin sehe ich eine Zuspitzung aller unterrichtlichen Bemühungen – vor allem Lernökologien sein, in denen sie ihr Wissen, ihr Welt- und Selbstverständnis, ihre kulturellen Fertigkeiten und ihre motorischen Ausdrucksmöglichkeiten entfalten können. In diesem Sinne wären sie dann kind- und jugendgerechte „Häuser des Lernens“ (BILDUNGSKOMMISSION 1995).

Die Komplementärperspektive zur Qualität des Unterrichts mit Blick auf das Lernen des Schülers ist jene mit Blick auf Unterrichten des Lehrers. Was ist „gutes Lehrerverhalten“, das jene Räume und Strukturen des Lernens fördert? Diese schwierige Frage hat durch die jüngsten Studien zumindest eine Antwortrichtung erfahren (WEINERT 1996). Danach gibt es keine klare Festlegung des richtigen Unterrichtens, wohl aber Leitlinien wie hohe fachliche

Kompetenzen des Lehrers, effektive Zeitnutzung, gut strukturierte Darbietung des Lehrstoffes, flexible Nutzung von sozialen Arrangements, gute Diagnosefähigkeit von Fehlern mit begleitenden Fördermaßnahmen und freundliche, konsistente Klassenführung.

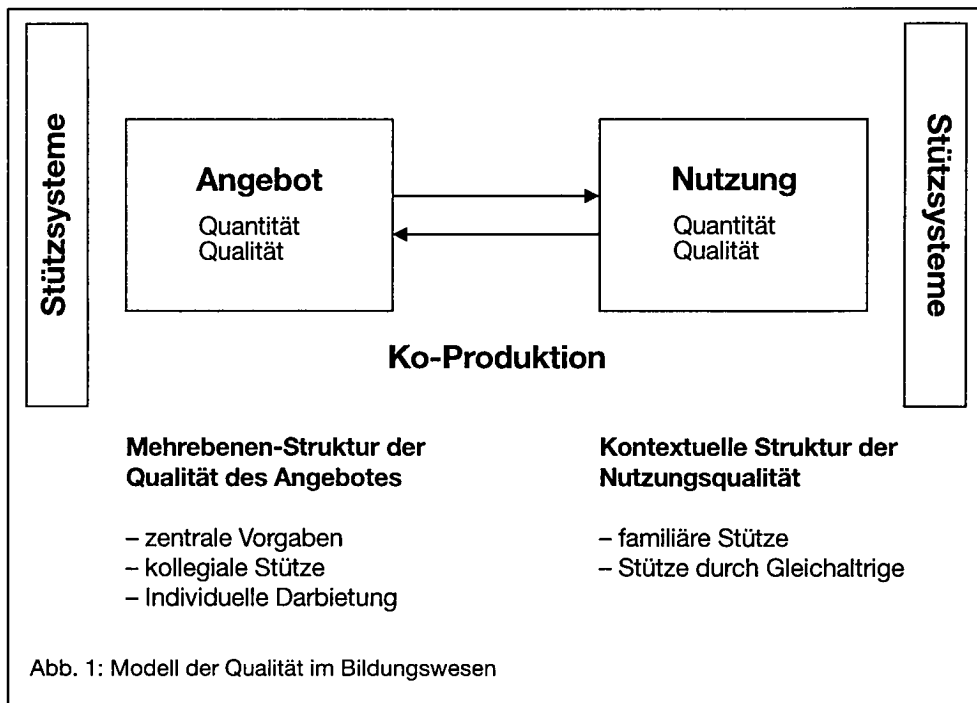
Wenn man diese Kriterien auf die Wahrnehmung dessen, was in der Schule alltäglich geschieht, zuspitzt, dann bedeutet es, daß *Qualität im Bildungswesen dann vorliegt, wenn im Lern- und Lebensraum Schule möglichst viele Schüler an etwas Sinnvollem „dran sind“*, wenn sie also etwas tun, das sie im Hinblick auf die erwähnten Ziele voranbringt, wenn sie etwas tun, was ihr Verständnis erweitert, was ihre Erfahrungshorizonte vergrößert, was ihre Fertigkeiten schult, was sie mit anderen zusammenbringt, was ihnen hilft, mit ihren inneren Nöten fertig zu werden und sich anderen zu öffnen. Kinder und Jugendliche sind dann mit der größten Wahrscheinlichkeit produktiv, wenn sie *aktiv an ihrem eigenen Lernprozeß beteiligt sind*, wenn sie im Laufe der Schuljahre zunehmend zu eigenverantwortlichen Gestaltern ihrer eigenen Lerngeschichte werden.

Wenn man die Qualität des Bildungswesens nach diesen Zielen optimiert, dann ergibt sich eine Kernforderung: Lernen muß für möglichst viele Schüler so ausgerichtet sein, daß es in alter reformpädagogischer Absicht als *Entwicklung vom Kinde aus* und als Lernen vom Kinde aus verstanden wird. Dies bedeutet aber in moderner Auffassung auch, daß sich Lehrer und Erwachsene als verantwortliche Gestalter der eigenen Lernprozesse der Kinder verstehen, denen es gelingt, die *Vorgaben* für die Höherentwicklung von Verständnis und von Fertigkeiten so in den Lernprozeß einzubringen, daß sie jeweils optimale Passungen zwischen vorhandenem und zu erreichendem Entwicklungsstand repräsentieren. Dabei *treibt* nicht nur das Lerninteresse das aktive Lernhandeln voran, sondern gleichzeitig *zieht* die bessere kognitive Struktur des stützenden Lehrers, der Schüler in eine nächste Zone der Entwicklung begleitet, Kinder und Jugendliche voran.

Qualität des Bildungswesens kommt nach dieser Binnenperspektive letztlich darin zum Ausdruck, daß die situativen und inhaltlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es ermöglichen, daß möglichst viele Schüler zu einem bestmöglichen Verständnis und zu einem bestmöglichen Niveau der Entwicklung ihrer Fähigkeiten gelangen. Schule ist danach ein optimierter Entwicklungskontext, in dem Erwachsene und Heranwachsende „ko-konstruktiv“ an Wachstums- und Entfaltungsprozessen engagiert sind.

Im täglichen Unterrichtsgeschehen kommt Qualität also in einer optimalen Synchronisierung von Angebotsmerkmalen und Nutzungsmöglichkeiten von Lernangeboten zum Vorschein. Dieses Verhältnis von Angebot und Nutzung steht wiederum im Rahmen umfassender Stützsysteme, die außerhalb des Unterrichts zu arrangieren sind. Dieses theoretische Qualitätsmodell kann, wie in Abb. 1 (S. 52) dargestellt, illustriert werden.

Auf der Ebene des unterrichtlichen Verhaltens der Lehrer liegt das Kernkriterium für Qualität darin, ob es dem Lehrer gelingt, für möglichst viele Schüler eine optimale Stütze auf dem Weg zu einem höheren Lernniveau zu sein. Lehrer sind dann gut, wenn sie Lernwege in dem Sinne effizient gestalten, daß sie Eigenaktivität fördern und dabei unvermeidliche Fehler konstruktiv korrigieren. Damit schließe ich mich einer bestimmten Auffassung von Lernen an. Diese sieht Lernen als einen Entwicklungsweg, der vor allem von innen kommen muß, von Entfaltungsprozessen und Aktivitäten des Lernenden. Opti-



males Lernen erfolgt durch eigenes Tun, durch Eigenaktivität und nicht durch schlichtes Zuschauen, wenngleich auch letzteres einen wichtigen Beitrag leisten kann. „Vollkommenes“ zu sehen, schafft Modelle und Ziele. Die inneren Entwicklungswege allein genügen aber nicht. Sie können durch eine kluge externe Stütze im Sinne von VYGOTSKY (1938) bedeutsam vorangetrieben werden. Wenn der Lehrer sich so als „Entwicklungshelfer“ versteht, dann kann und darf er sich nicht allein auf kognitive Lehrstrategien verlassen. Lernen ist zu eng mit Emotionen und Motivationen verbunden, um aseptisch als intellektuelles Geschehen behandelt werden zu können. Dies weist den Weg für eine neue Qualitätsdimension des Lehrers: für die Qualität des Umgangs mit grundlegenden Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen, mit jenen nach Autonomie, nach Akzeptanz und Selbstwert. Dieser Umgang erfordert aber auch die Fähigkeit, mit den Schattenseiten des Schülerdaseins umgehen zu können: mit den Tendenzen zu Mißgunst und Konkurrenzneid, mit den Neigungen zu vernichtendem Dominanzstreben und von Ausschlußhaltungen, mit dem Hang zur Bequemlichkeit und der narzißtischen Selbstverliebtheit, mit Borniertheit und Überheblichkeit. Diese multiplen Zielperspektiven verkomplizieren Qualitätsfragen nicht unerheblich.

2.2 Die Schulebene

Auf *schulischer Ebene* sehe ich die zentralen Qualitätskriterien in Verfahren und Kulturen der Schulgestaltung, die z.B. schismogene (sozial spaltende) Prozesse verhindern (GÖHLICH 1997) und die über Verfahren des Interessenaus-

gleichs und kommunikative Lebensformen möglichst viele Zonen von Kontakten und Gemeinsamkeiten schaffen, die produktive Problembewältigungen erleichtern. Dabei ist aber nicht nur ein „Geist des Zusammenlebens“ gefragt, es sind vielmehr auch bekannte Verfahren kommunikativer und führungspraktischer Professionalität zu berücksichtigen (DUBS 1994).

In dieser neueren managementtheoretischen Sichtweise sind Schulen dann gut, wenn sie eine Kultur der Selbstreflexivität pflegen, wenn lernende Kollegien sich flexibel den lokalen und situativen Lern- und Lehrbedingungen stellen. Die „lernende“ und „selbstreflexive“ Schule pflegt eine Kultur des Feedbacks und der Selbstevaluation, die sie vor Erstarrung bewahrt und für neue Anforderungen öffnet.

Gibt es faktisch solche Schulen? Über mehrere Zugänge habe ich mich dieser Thematik genähert: über Schulbesuche und detaillierte Beschreibungen meiner Beobachtungen, über Lehrerinterviews und schließlich über die Analyse großer Datensätze, in denen aus der Sicht der Lehrer, der Eltern und der Schüler das Leben in der Schule detailliert beschrieben wurde (FEND 1998).

Welche Lehren können aus diesen Studien gezogen werden? Am nachhaltigsten waren die Eindrücke aus unmittelbarer Anschauung, die mir einmal die große Vielfalt und die großen Qualitätsunterschiede in der Schulgestaltung vor Augen geführt haben. In großen Befragungen hat sich dann bestätigt, daß es Schulen mit großer und geringer Arbeitszufriedenheit gibt, ein Phänomen, das sich im letzteren Fall in *Mißmut* und schlechter Stimmung ausdrückt. Unübersehbar war, daß es *langweilige Schulen* gibt, in denen wenig Leben ist, in denen wenig gestaltet und liebevoll gepflegt wird. Ihnen verwandt erschienen mir *gleichgültige* Schulen, in denen Nachlässigkeit und ein Die-Zügel-Schleifen-Lassen unübersehbar waren. Schließlich gab es *zerstrittene* Schulen, Schulen mit permanenten Grabenkämpfen zwischen verschiedenen Fraktionen. Schon früh haben sich zwei Typen von Problemschulen herauskristallisiert: einmal in Überreglementierung erstarrte Schulen und zum andern in einem Meer von Unbestimmtheiten und Nachlässigkeiten chaotisierende Schulen.

Die Phänomenologie von Schulen war selbstverständlich auch in die positiven Bereiche hinein reich besetzt. Schulen mit einer positiv eingestellten Lehrerschaft, die weniger von Streß als von Herausforderung sprach, die Erfüllung im Lehrerberuf erlebte und in der positive Emotionen klar überwogen. Es fanden sich auch viele Schulen, in denen ein fast überbordend reichhaltiges Schulleben dazu führte, daß Schule ein wichtiger Lebensmittelpunkt für die Schüler und ihre Eltern war.

Die generellen Erfahrungen haben sich in einer ersten Forschungsphase in Problemtypologien etwa der folgenden Art niedergeschlagen:

- In Schulen kann eine gereizte, mißmutige und konfliktintensive Stimmung herrschen. Sie ist mit geringer Arbeitszufriedenheit verbunden, die ihrerseits eine sehr geringe Toleranz für alltägliche Problemlösungen schafft: Sie hängt vor allem mit einer schlechten schulischen und außerschulischen Integration des Kollegiums zusammen. Das Kollegium versteht sich nicht, trifft sich selten, unternimmt wenig zusammen, hilft sich nicht gegenseitig.
- Passivität, Routine, mangelnde Begeisterung, Gleichgültigkeit kennzeichnen einen zweiten Problemtyp. Das zentrale Hintergrundproblem ist hier

dies, daß die Arbeits*motivation* beeinträchtigt ist, also die Motivation zu Extraleistungen, zu Initiative und zu aktiver Problembewältigung.

- Die gravierendste Problemlage, in die Schulen geraten können, besteht im *Zusammenbruch von Kommunikation und Konfliktlösungsfähigkeit*. Dies kommt in Fraktionsbildungen zum Ausdruck. In unzähligen Gerüchten und vertrauten kleinen Zirkeln werden institutionelle Scheinwelten aufgebaut: defensive oder anklagende Vorstellungen von „den“ Schülern, „der“ Schulleitung, den „anderen“ schlechthin (WELLENDORF 1994).

Diese Ergebnisse stimmen recht gut mit internationalen Forschungserfahrungen überein, die z.B. folgende Kriterien guter Schulen immer wieder betonen:

- Eine klare Konzeption pädagogischer Leitideen: Schulen ohne Konzeption und Vision versanden häufig in der Alltagsroutine.
- Effiziente Führung in Fragen des Unterrichts und der Unterrichtspraxis.
- Hohe Erwartungen: Gute Schulen erwarten von ihren Schülern gute Leistungen, sie unterstellen, daß alle etwas lernen können, negative Einschätzungen des Lernpotentials der Schüler charakterisieren schlechte Schulen.
- Eine sichere, ordentliche und ästhetische Schulumwelt.
- Bestmögliche Zeitnutzung.
- Häufige Beobachtung der Fortschritte der Schüler.
- Positive Beziehungen zwischen der Schule, der Familie und der Gemeinde.

Ohne auf weitere Detailergebnisse eingehen zu können und zu müssen, ist die Botschaft hier klar erkennbar: Hohe Leistungsstandards sind das Ergebnis der konzentrierten, hochmotivierten und von hohen Erwartungen sowie exzellentem Lehrmaterial gestützten Anstrengung der Lehrerschaft. Mit ihr korrespondiert eine zeitintensive und ebenso hochmotivierte Lernanstrengung auf seiten der Schülerschaft, die über Jahre konsequent vom Elternhaus gefördert wird. Es gibt also keinen einfachen Schleichweg zu hohen Standards, konzentrierte Anstrengung und zeitintensives Lernen sind nur sehr begrenzt, wenn überhaupt, zu umgehen. Dies heißt allerdings nicht, daß schulisches Lernen bitter schmecken muß. Daß Freude am Lernen erreicht werden kann und daß freudvolles Lernen auch effizienteres Lernen ist, gehört zum Standardwissen der pädagogischen Psychologie.

2.3 Die Systemebene

Was macht nun Qualität auf Systemebene aus? Hier kommen wieder andere Kriterien ins Spiel als jene auf der Schulebene und der Lehr-Lern-Ebene. Die folgenden haben sich in meinen Studien als wichtig erwiesen.

Unübersehbar stehen in den internationalen Evaluationen Kriterien der fachlichen Leistungsfähigkeit eines Systems im Vordergrund. Damit wird das Ergebnis längerfristigen Lernens angesprochen. Bildungssysteme sollen effizient sein, also ein gutes Verhältnis von eingesetzten Ressourcen und Ergebnissen zeitigen – was in Bildungssystemen, die eine hohe „Selbstbedienung“ ermöglichen, nicht selbstverständlich ist – und sie sollen ein hohes Leistungs-

niveau „erzeugen“. Daneben stehen überfachliche Qualifikationen im Sinne von Schlüsselkompetenzen der beruflichen und privaten Lebensbewältigung im Vordergrund. Schließlich soll ein Bildungswesen eine langfristige Lebensplanung der jungen Generation ermöglichen, es soll mit gleichbleibender Qualität regional und sozial allen offenstehen. Es soll ferner allen einen gerechten Zugang, unabhängig von Herkunft, Rasse oder Weltanschauung, zu Wissen und Lernen eröffnen und in ihren Reglements die Würde und Rechte der Beteiligten schützen.

Wenn es um die Vorstrukturierung langfristiger Lernprozesse auf institutioneller Ebene geht, dann müssen curriculare Einheiten auf möglichst hohem fachlichen Niveau in längerfristige Ausbildungswege gegliedert sein, die jeder *einzelnen* Unterrichtsstunde einen hohen Stellenwert in einem *längerfristigen* Lernprozeß geben. Etwa zwei Drittel der vermittelten Inhalte sollten nicht in die Sphäre des Unbestimmten geraten und Aushandlungen zwischen Lehrern und Schülern anheim gestellt werden. Ihre Absicherung durch externe Evaluation an zentralen Stellen der Schullaufbahn muß überschulisch mitbestimmt sein, um das Qualitätsbewußtsein der Lehrer zu sichern und sie vor individuellen Anschuldigungen, zu viel zu verlangen, zu schützen. Extern mitbestimmte Prüfungen schaffen für einzelne Lehrer und für ganze Schulen Freiräume, pädagogisch tätig zu werden, da sie von der ständigen Beweisnot, auch fachlich gut zu sein, durch externe Evaluationen (z.B. beim Zentralabitur) entlastet werden. Für die konkreten Verfahren der externen Absicherung gibt es – so die Erfahrung der Schulforschung – mehrere funktional äquivalente Möglichkeiten.

Die Gestaltungsprozeduren, die ein hohes fachliches Niveau sichern helfen, müssen durch solche ergänzt werden, die das Engagement und das Interesse aller am Lernprozeß Beteiligten über eigene Gestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten fördern. Eine lebendige Auseinandersetzung mit Inhalten, die ein Kernkriterium einer hohen Qualität des Bildungswesens ist, kommt ohne solche Freiräume nicht zustande.

Diese Aufzählung von Qualitätsebenen fordert konsequenterweise die Frage heraus, wie die einzelnen Ebenen zusammenhängen, ob es günstige oder ungünstige Konfigurationen von Regelungen auf verschiedenen Ebenen gibt, die in der Summe zu einem hohen oder niedrigen Qualitätsstandard des Bildungswesens insgesamt führen.

Diese Frage kann man nur in einem mehrbenenanalytischen Design von Bildungssystemen und im Rahmen der Vorstellung sinnvoll bearbeiten, daß das Bildungswesen von Personen „gemacht“ wird, die auf verschiedenen Ebenen in einem gesetzlichen Rahmen gestaltend tätig sind. Dabei entsteht auf verschiedenen Ebenen ein Verhältnis von Umweltbedingungen des Handelns und eigenen Handlungsmöglichkeiten. Für die einzelnen Lehrer bestehen diese „Umwelten“ des Handelns in den institutionellen Vorgaben, in den Erwartungen und Stimmungen im Kollegium und in der Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaft. Wir können somit von einer Handlungseinheit „System“, „Schule“ und „Lehrer“ sprechen, die untereinander normativ – durch Gesetze, Verordnungen und Erlasse – vernetzt sind.

Welche Konfiguration von Normierungen und Freiheitsgraden auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens ist ideal?

Um *optimale Konfigurationen von Rahmenvorgaben und Entscheidungsspielräumen* auf und zwischen verschiedenen Handlungsebenen zu entdecken, bin ich lange Wege gegangen – von der Systemebene auf die Schulebene, von der Schulebene auf die Unterrichtsebene in der Schulklasse und wieder „hin-auf“ auf die Systemebene (FEND 1998). Anfangs schien die Systemebene alles zu determinieren, um dann der Erkenntnis Platz zu machen, daß die Schulebene viel Variation enthält, letztlich aber die Unterrichtsebene für die Qualität des Lernens entscheidend ist. Aber auch an diesen Einschätzungen waren wiederum Zweifel angebracht, da sich in ländervergleichenden Analysen gezeigt hat, daß Strukturmerkmale des Bildungswesens einen Mechanismus in Gang setzen können, der die Qualität der Schulen ebenso mitbestimmt wie die Qualität der Lernprozesse auf Klassenebene. Für den deutschsprachigen Raum ist dabei sichtbar geworden, daß alle strukturellen Mechanismen daraufhin angelegt sind, *die Unterschiede zwischen Schulen und Klassen in der Qualität des Angebotes zu minimieren*. Die „guten“ und „problematischen“ Lehrer werden gleich verteilt, die sächlichen Rahmenbedingungen konstant gehalten, die Organisationsstrukturen zentral bestimmt und die Lehrpläne verbindlich für alle Schulen (eines Schulzweiges) vorgegeben. Im amerikanischen Bildungswesen maximieren die strukturellen Rahmenbedingungen eher Varianz zwischen den Schulen. Schon der Finanzierungsmodus wirkt in diese Richtung. High schools werden nämlich größtenteils aus den Grundstücksteuern einer Gemeinde finanziert, was in armen Gemeinden zu einer deutlich schlechteren Ausstattung und Lehrerbezahlung führt. Aus anderen Gründen maximieren auch in den Niederlanden die Regulierungsmechanismen die Varianz zwischen den Schulen (s. VAN BRUGGEN 1998). Hier haben im Verlauf der Auseinandersetzung zwischen Kirche und Staat die lokalen Kirchengemeinden die Entscheidungshoheit über die Schulen behalten, so daß sich das Problem der Vereinheitlichung einer – wie es dort heißt – „good-enough-quality“ von Schulen ergibt. Der „Schulkampf“ zwischen Kirche und Staat im 19. und 20. Jahrhundert hat in Deutschland und in der Schweiz dazu geführt, daß der Staat die mehr oder weniger zentralisierte Regelungskompetenz über das Schulwesen erhalten hat.

Der Vergleich der zentralisierten und dezentralisierten Bildungssysteme in verschiedenen Ländern macht die jeweiligen Vorzüge und Nachteile sichtbar. Dieser Vergleich konnte gewissermaßen durch die Gegenüberstellung den Gesamtschulen und den Schulen des herkömmlichen Bildungswesens innerhalb Deutschlands „nachgebaut“ werden. Auch dabei ergab sich, daß eine Reduktion der normierenden Maßnahmen auf Systemebene zu einer Steigerung der Unterschiede *zwischen* den Schulen führte. *Innerhalb* der Schule war das Leistungsniveau einer Schulklasse stärker vom Lehrerverhalten abhängig als dies im dreigliedrigen Schulsystem mit seiner „starken“ Normierung der Rahmenbedingungen des Lehrens der Fall war (FEND 1982/1984). Damit treten die *varianzreduzierenden und varianzsteigernden strukturellen Rahmenbedingungen* deutlich hervor.

Ein Abbau stabilisierender Rahmenbedingungen, die die Stärke der kontinental-europäischen Bildungssysteme ausgemacht haben, muß sorgfältig bedacht werden. Je mehr er unbedacht geschieht, um so lauter dürften als Folge der sich vergrößernden Qualitätsunterschiede zwischen einzelnen Schulen und Klassen die Rufe nach Marktmechanismen werden.

Worin bestehen diese „starken Rahmenbedingungen“? Sie gruppieren sich um externe Vorgaben von Leistungsniveaus, um deren Abdeckung durch Lehrpläne und Lehrbücher und um ein System kontinuierlicher, curricular abgedeckter Leistungsprüfungen (Klassenarbeiten). In der Addition führen sie zu klaren Laufbahnregelungen mit Blick auf Abschlüsse und definierte Anschlußmöglichkeiten. Zu diesen varianzreduzierenden Vorgaben zählt zudem eine gleichmäßige Versorgung aller Schulen mit personellen und sächlichen Ressourcen.

Gewiß ist es sinnvoll, beides zu wollen: ein starkes Bildungssystem, das möglichst gleichwertige Angebote an allen Orten garantiert und Engagement vor Ort, das aus Anreizen zur Nutzung von Gestaltungsfreiräumen resultiert. Externe Regelungen schlicht abzubauen in der Erwartung, daß daraus vor Ort harmonische Gemeinschaften des Lehrens und Lernens entstehen, ist nach den Ergebnissen unserer Studien ebenso wirklichkeitsfremd wie die Erwartung, über striktere Rahmenregelungen bei einer gleichzeitigen Einschränkung der Ressourcen die Schulen vor Ort zu neuem pädagogischen Leben zu erwecken. Diese polaren Gegensätze machen sichtbar, daß es um eine kluge Reorganisation von strukturellen Rahmenbedingungen, der Neuorganisation von Macht und Anreizen bei der Gestaltung von Schule sowie um eine reflektierte Kultur des Umgangs miteinander und der koordinierten Problemlösungen gehen wird. Es gilt, eine Balance zwischen Regelungsnotwendigkeit und individuellen Freiheitsgraden, von Notwendigkeiten der Kooperation und von Rechten zu Eigenentscheidungen anzustreben. Dabei darf die Autonomie der Einzelschule nicht auf Kosten der Autonomie des Lehrers bzw. der politischen Kontrolle des Bildungswesens insgesamt ausgespielt werden. Lehrer dürfen also nicht unmündig gemacht und den Entscheidungen des Kollegiums in allen Punkten ausgeliefert werden. Auch dem Kollegium dürfen nicht alle Entscheidungen zur Gestaltung des Schullebens zugesprochen werden. Es kann nicht als naturgegeben unterstellt werden, daß Kollegien immer zum Wohl aller Beteiligten entscheiden und nicht schlicht den eigenen Vorteil suchen. Ein naives Autonomieverständnis von Schulen übersähe, daß auch hier Eigeninteressen am Werke sind und die lokalen Machtkonstellationen zur Selbstbedienung verführen können. Auf der Ebene der Einzelschule müßten z.B. die Interessen der Eltern, der Schüler und des Gemeinwesens insgesamt zur Geltung kommen.

Bildungssysteme lassen sich immer nur konfiguratив und nicht durch isolierte Einzelmaßnahmen sinnvoll gestalten. Sie erfordern ein Gefüge von Entscheidungsprozessen dazu, wer bei welchen Fragen in welcher Form aus welchen Gründen zu entscheiden hat. Pädagogen wird dabei im Bewußtsein bleiben, daß die Reorganisation von *Entscheidungsprozessen* nur Rahmenbedingungen für die Kernaufgaben von Schule und Erziehung schaffen kann: für den konkreten Unterricht und den kommunikativen Umgang mit der heranwachsenden Generation zu deren individuellem und gemeinschaftlichem Wohl.

Damit schließt sich insofern ein Kreis, als sichtbar wird, daß ein Bildungssystem ein Ganzes repräsentiert, dessen Qualität sich nicht zuletzt aus der gelungenen Gesamtkonfiguration der bestmöglichen Sorge für die nachwachsende Generation ergibt. Zwei Erfahrungen ergänzen diese Erkenntnis:

- Die Qualität eines Bildungswesens materialisiert sich letztlich in den konkreten Lehr-Lern-Prozessen einer Schulklasse. Wenn das Lehrerverhalten *extern* gestützt werden soll, dann im Endergebnis für die Optimierung der Lernbedingungen von heranwachsenden Menschenkindern. Wie viel Schüler lernen und wie sie in ihrer Entwicklung gefördert werden, macht dann auf der Wirkungsdimension die Qualität der Institution Schule aus. Da die Schule diese Prozesse nicht erzwingen kann, ist sie auf die im Laufe der Schuljahre steigende Selbstverantwortung der Schüler und auf die Mitarbeit anderer förderlicher Instanzen angewiesen. Dazu zählen insbesondere die Eltern, aber auch die öffentliche Meinung und die in ihr zum Ausdruck kommende Wertschätzung schulischen Lernens.
- Die Qualität des Lehr-Lern-Prozesses ergibt sich weder aus strukturellen Vorgaben allein noch ausschließlich aus den persönlichen Haltungen und Qualitäten der Lehrer. Beide Faktoren wirken ineinander. Damit ist die Frage nach der Qualität des Bildungswesens auch eine Frage nach der *Interaktion von Struktur und Person*, also von Handlungsbedingungen (Anreizen, Kontrollen, Ressourcen) und von Handlungsausführungen im sozialen System des Bildungswesens. In beide Bereiche gilt es zu investieren: in qualitätsförderliche Rahmenbedingungen und in die Unterrichtskompetenzen bzw. in die Persönlichkeitsressourcen von Lehrern. Die Forschungsfragen richten sich ebenfalls auf diese beiden Bereiche und ihre Interaktion, wenn untersucht wird, welche personalen Kompetenzen von Lehrern unter welchen situativen Bedingungen zum Tragen kommen. Bei ungünstigen institutionellen Strukturen ergäben sich dabei ebenso Beeinträchtigungen wie bei mangelnden unterrichtlichen Kompetenzen. Aber auch das Interaktionsverhältnis stünde auf dem Prüfstand. Es könnte sein, daß Rahmenbedingungen problematische Verhaltenstendenzen belohnen.

3. Instrumente der Qualitätssicherung im Rahmen ordnungspolitischer Vorstellungen

Unübersehbar sind in den letzten Jahren viele moderne Instrumente der Qualitätssicherung entwickelt worden. Sie liegen in der Zwischenzeit in Publikationen gut sortiert vor (s. z.B. GONON/HÜGLI/LANDWEHR/ RICKA/STEINER 1998). Verfahren der Evaluation, der Organisationsentwicklung und der Schulentwicklung sind Teil eines breitgefächerten Bemühens geworden, die Qualität der Schule zu verbessern (ALTRICHTER/POSCH 1996; DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995; DUBS 1996b; EIKENBUSCH 1998; HOLTAPPELS 1995; HOPKINS/AINSCOW/WEST/FULLAN 1994; ROLFF/BUHREN/LINDAU-BANK/MÜLLER 1998; SZADAY/BÜELER/FAVRE 1996).

Diesen Bemühungen liegt eine Prämisse zugrunde, die das Herz der herkömmlichen Qualitätssicherung trifft: die Verlagerung von Kompetenzen der Entscheidung und der Gestaltungsressourcen von der Systemebene auf die Schulebene hinunter und von der Lehrerebene auf die Schulebene hinauf. Die Schulverwaltung gibt hier Steuerungsmacht ab, aber auch der einzelne Lehrer soll Entscheidungsspielräume aufgeben. Ist dieser Weg, der aus betriebswirtschaftlicher Quelle mitgespeist ist, richtig?

Wie sich im folgenden zeigen wird, sind damit ordnungspolitische Grundentscheidungen betroffen.

Das oben erwähnte *herkömmliche Modell der Qualitätssicherung* geht von einer *starken Systemebene* aus, in dem auf legislativer und administrativer Ebene über Ziele, Anforderungen und Inhalte des Lernens entschieden wird. Für die Lerninhalte und Lernanforderungen werden Zeitbudgets mit entsprechenden personellen und materiellen Ressourcen zur Verfügung gestellt. Der primäre Adressat dieser Rahmenvorgaben ist der Lehrer, dem über die Spezifikation der Rahmenvorgaben in Lehrmitteln und Prüfungen und durch professionelle Qualifizierung die Verantwortung für das Erreichen der vorgegebenen Ziele anvertraut wird. Aufsicht und Kontrolle, Mitsprache der Eltern und häufig zentrale externe Prüfungen, die von der Administration kontrolliert werden, ergänzen die Sicherungsmaßnahmen, um die vorgegebenen Ziele zu erreichen. Sparsame Mittelverwaltung, Gleichversorgung der Schulen mit sachlichen und personellen Ressourcen begleiten diesen Ansatz der Qualitätssicherung. Die demokratischen Rechte der Beteiligten sind in entsprechenden Personengesetzen und Mitbestimmungsgesetzen geregelt.

Das „moderne“ Instrumentarium sieht ganz anders aus (s. z.B. BRÄGGER/OGGENFUSS/STRITTMATTER 1998). Die Behörden nehmen sich in ihren Kontrollansprüchen „zurück“, sie unterscheiden jetzt systematisch zwischen einer strategischen Führungsebene und einer operativen. Auf der ersteren werden Zielvorgaben und Leistungsaufträge formuliert und mit entsprechenden Globalbudgets versehen. Die operativen Einheiten, als welche die Schulen angesehen werden, können im Rahmen der Leistungsaufträge Organisationsform, Mittelverwendung und teilweise auch Lehrplanbereiche selbst bestimmen. Die Schule kann sowohl ihre Führungsspitze selbst einsetzen als auch das Personal in eigener Verantwortung rekrutieren.

Zur Kontrolle kommen ebenfalls neue Instrumente ins Spiel. Ein erstes besteht in standardisierten externen Kontrollen über Leistungstests, die Auskunft über den Erfolg einer Schule, die als „produzierender Betrieb“ gedacht ist, geben sollen. Als Personalkontrolle dient in diesem Konzept eine leistungsabhängige Besoldung. Um Qualität sicherzustellen, wird als weiteres Kontrollinstrumentarium der jeweiligen Schule ein *Markt* zugeordnet. Der Erfolg der Schule bemisst sich dann in der Fähigkeit, für viele Schüler so attraktiv zu sein, daß sie von vielen gewählt wird.

Es besteht kein Zweifel, daß sich die Diskussion um die Qualitätssicherung im Bildungswesen in den nächsten Jahren um die Bedeutung dieser beiden ordnungspolitischen Modelle drehen wird. Sie ist zur Zeit noch nicht an einem Endpunkt angelangt, so daß hier lediglich vorläufige Erfahrungen mit empirischen Konsequenzen diskutiert werden können. Im folgenden soll dies über vier Fragen geschehen.

3.1 Sprechen die Ergebnisse der Bildungsforschung der letzten Jahre dafür, ein staatliches Bildungssystem auf ein marktorientiertes Angebot umzustellen?

Erfahrungen in anderen Ländern, insbesondere in den USA und in England, sprechen deutlich dafür, daß die Eröffnung von Wahlmöglichkeiten durch die „Kunden“ das Bemühen der Bildungseinrichtungen steigert, ein möglichst gutes Angebot zu machen, für das die Eltern bereit sind, finanzielle Mittel zu investieren. Wenn die *Existenz* einer Schule von der Wahl durch Eltern und Schüler abhängt, dann versucht sie, über ein qualitativ hochwertiges Angebot auch möglichst viele *gute* Schüler zu bekommen. Es setzt somit ein Wettbewerb um gute Schüler ein, die über spätere Studienerfolge auch den Erfolg der Schule vorzeigen lassen.

Die Qualität eines marktorientierten Angebotsystems wird in Analogie zu wirtschaftlichen Ordnungsstrukturen darin gesehen, daß der Wettbewerb bei gegebener „Konsumentensouveränität“ eine hohe Qualität sicherstellt. Betriebe sind dann relativ autonom in ihren Angeboten. Die Anstrengungen der Schule richten sich hier dann darauf, das eigene Angebot so zu „verkaufen“, daß möglichst finanzkräftige, interessierte und bildungsorientierte Elternhäuser ihre Kinder in solche Schulen schicken. Die Fähigkeit, problematische Kinder „draußen“ zu halten, wird zur zentralen Voraussetzung, ein hohes Niveau von Schulleistungen zu erzielen und sich somit in der Öffentlichkeit als „gute Schule“ zu präsentieren.

Die Folgefrage liegt auf der Hand: Was geschieht mit den „schwächeren“ Schülern? Sie finden sich gehäuft in „problematischen“ Schulen, die eingerichtet werden, um den Gesetzen der allgemeinen Schulpflicht zu genügen. Damit zeigt sich als Nebeneffekt einer Konzentration des Wertvollen in wenigen Schulen eine *Varianzerhöhung* der Qualität der Bildungseinrichtungen insgesamt. Sie kann gleichzeitig mit einem Rückgang der Qualität jener Bildungssegmente verbunden sein, die nicht von finanzkräftigen Nachfragegruppen aufgesucht werden. Das *allgemeine* Niveau des Bildungswesens erhöht sich dann nicht, die Verbesserung ist auf *bevorzugte* Segmente beschränkt. Im problematischen Segment von Schulen entsteht auch kein Druck auf die verantwortlichen Instanzen, die Qualität des Angebotes zu verbessern, da die bildungsbewußten und meinungsbildenden Eltern Schulprobleme durch Selektion, durch die „Auswanderung“ in gute Schulen, lösen.

Gegen eine völlige Umstellung auf Marktbedingungen sprechen aber noch andere sozialpolitische Argumente. Bildungsmöglichkeiten einkommensunabhängig allen Mitgliedern eines Gemeinwesens zur Verfügung zu stellen, ist heute eine der wenigen verbliebenen Möglichkeiten, den stark differenzierenden Effekten des Marktes ein Gegengewicht gegenüberzustellen. Würde man das Bildungswesen völlig auf Marktbedingungen umstellen, dann wäre dies ein weiterer Schritt in Richtung einer Entsolidarisierung der Gemeinwesen. Die „Reichen“ würden nicht in der Form von höheren Steuern in ein öffentliches Bildungswesen investieren, sondern ihr Einkommen privat in von ihnen gewählte Schulen einbringen.

Sinnvollerweise würde man sich beides wünschen: ein *starkes öffentliches Bildungssystem*, gestützt vom Vertrauen der Bevölkerung in seine Leistungsfä-

higkeit, das gleichzeitig eine solche Kundenorientierung und *Responsivität* gegenüber den Bedürfnissen und Ansprüchen der Kunden zeigt, die bei konkurrierenden Angeboten auf einem Bildungsmarkt zu erwarten wären.

3.2 Sprechen die Ergebnisse der Bildungsforschung der letzten Jahre dafür, die zentralen Rahmenvorgaben (Prüfungen, verpflichtenden Lehrplänen und starker Schulaufsicht) abzubauen und der Schule mehr Entscheidungskompetenzen einzuräumen?

Diese zweite ordnungspolitische Kernfrage richtet sich auf die derzeitigen Bemühungen, die Rolle der Schulaufsicht neu zu bestimmen, der einzelnen Schule mehr Autonomie zu verleihen, um die Schule als pädagogische Handlungseinheit zu stärken (FEND 1986) und sie zum Ort der pädagogischen Entwicklungsarbeit zu machen.

Dies kann in zwei Varianten geschehen. In einer ersten geht es vor allem um eine Verlagerung von Kernentscheidungen über die Ressourcen, die Organisationsform, den Lehrplan und die Personalauswahl von der schulübergreifenden Ebene auf die schulische Ebene. Im Rahmen eines Konzeptes der Teilautonomie (AVENARIUS 1995; DASCHNER/ROLFF/STRYCK 1995; LESCHINSKY 1992; POSCH/ALTRICHTER 1992) können Lehrer über Globalbudgets, curriculare Schwerpunkte und Organisationsformen in definierten Grenzen selber entscheiden. Weitergehend wären die Möglichkeiten von Schulen, sowohl ihre Leiter als auch neue Kollegen selber zu rekrutieren.

Eine zweite Variante setzt auf ein Instrumentarium der Schulentwicklung über die Einigung auf Schulleitbilder und Schulprofile, über die Stärkung der kollegialen Professionalität durch Selbstevaluation und Professionsstandards, um so auch Einfluß auf „problematische Kollegen“ zu bekommen (SPECHT/THONHAUSER 1996). Dieses Instrumentarium liegt zur Zeit in vielen attraktiven Handbüchern vor (ALTRICHTER/POSCH 1996; DALIN et al. 1995; EIKENBUSCH 1998; ROLFF et al. 1998; SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER 1998).

Die entscheidende Rückfrage liegt bei allen diesen Bemühungen auf der Hand: Wer kontrolliert die „Schulebene“? Führt dies nicht einfach zu einer Selbstbedienung der schulischen Machtelite mit Privilegien wie günstigen Deputatsverteilungen, Auswahl attraktiver Schülergruppen, Dispens von „Überstunden“, Bequemlichkeit in der pädagogischen Arbeit?

Um dem vorzubeugen und die Schule stärker an die marktorientierten Betriebe in der Wirtschaft anzunähern, wird autonomen Schulen häufig ein Markt zugemutet. Wenn schlechte pädagogische Arbeit dazu führen würde, daß die Schule als Betrieb keine Kunden fände und so geschlossen würde, dann sähe sich die Lehrerschaft einer Schule den strengen Kontrollen des Marktes ausgesetzt. In den amerikanischen „independent schools“ ist dies der Fall. Sie können unter solchen Rahmenbedingungen „autonom“ sein, ohne daß ein Qualitätsverlust eintritt. Weitgehende Schulautonomie setzt also eine Marktorientierung der einzelnen Schule voraus.

Die Erfahrungen der letzten Jahre verweisen auf Chancen und Risiken öffentlicher, politisch-administrativ verantworteter bzw. marktorientierter, unabhängiger Schulen.

Werden Lehrkräfte und Sachmittel den Schulen von zentralen staatlichen Instanzen unabhängig von der Finanzkraft einer Schule vor Ort zugewiesen und werden Leistungsniveaus, etwa durch schulische Abschlußprüfungen auf Basisebene, auf mittlerer Ebene oder beim Hochschulzugang (z.B. Zentralabitur) extern mit-kontrolliert (z.B. durch schulferne Zweitkorrekturen der Abiturprüfungen), dann stärkt dies das Vertrauen der Bevölkerung in die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens und die Gleichbehandlung aller Bevölkerungskreise. Sie sind damit von großer sozialpolitischer Bedeutung im Sinne des *Gleichbehandlungsgrundsatzes* aller Bürger. Wenn die Gesamtversorgung aber eher dürrtig und wenig attraktiv ist, dann sinkt auch die Qualität des gesamten Bildungssystems. Dies erhöht den Druck jener Bevölkerungskreise, die sich teurere Bildungseinrichtungen leisten könnten, aus dem System auszuscheren und neue Möglichkeiten zu suchen. Andererseits steigt, wenn dieses Ausscheren nicht möglich ist, der Druck auf die Politik, das gesamte Bildungssystem besser auszustatten und zu stärken, um eine entsprechende Wähler-Akzeptanz zu erreichen.

Wer ein Bildungssystem insgesamt „stark“ machen möchte und daran interessiert ist, daß auch weniger privilegierte Bevölkerungskreise in den Genuß eines gut ausgestatteten Bildungswesens kommen, der muß für „starke“ Rahmenbedingungen sein:

- für klare curriculare Vorgaben,
- für eine kontinuierliche Leistungsprüfung in curricular abgestimmter Weise, also für eng an das Unterrichtete angelehnte Prüfungen,
- für extern abgesicherte Leistungsniveaus, die nicht durch ein standardisiertes Testsystem zu lehrplanfernen Prüfungen degenerieren und
- für ein System der Gleichversorgung der einzelnen Schulen in personeller und materieller Hinsicht.

Er muß ein Interesse daran haben, daß die Schulen über *glaubwürdige Leistungsausweise* Vertrauen bei den Abnehmern erzeugen. Die Leistungsausweise müßten auf durchschaubaren und klaren Wegen zu erwerben sein und über sie müßten weitere Bildungsmöglichkeiten offenstehen. Auf dieser Grundlage können Bildungsabschlüsse wichtige *Instrumente der Lebensplanung* werden. Sie können Laufbahnen vorstrukturieren, aber auch gezielte Laufbahnwechsel ermöglichen.

Die letzten Jahrzehnte haben aber auch die Nachteile eines solchen Systems deutlich gemacht. Zu ihnen zählen die Unbeweglichkeit des Gesamtsystems, die Verführung zum schlichten Exekutieren der Rahmenvorgaben auf Schulebene, die Möglichkeit, im Rahmen formaler Beamtenpflicht-Erfüllung schülerunfreundlichen und didaktisch schlechten Unterricht über Jahre praktizieren zu können, die mangelnde Ausrichtung an guten Lernprozessen bzw. die Orientierung an schlichter Gesetzesförmigkeit.

Die berechtigte Kritik, daß dies den heutigen Erkenntnissen eines modernen Managements nicht mehr entspricht, wie eine Führungsform aussieht, die auf die Motivation und Selbstverantwortlichkeit der Mitarbeiter setzt, hat an vielen Orten zu Überlegungen geführt, wie die Steuerungsmodalitäten des Bildungswesens verändert werden könnten (BRÄGGER 1995; DUBS 1994/1996a;

SCHEDLER 1995; ULRICH/SIDLER 1977). Ob ein solches Management auch bei Beibehaltung zentraler Gestaltungs- und Versorgungsgrundsätze möglich ist, gilt es auszuloten (LIKET, 1996).

3.3 Können Schulen als „Betriebe“ geführt werden?

Bei der Übertragung von Führungs- und Managementkonzepten auf Schulen wird davon ausgegangen, daß Schulen genauso wie Wirtschaftsunternehmen als Betriebe geführt werden können. Diese Analogie von Schulen zu Wirtschaftsbetrieben ist in mehrfacher Hinsicht problematisch.

Zum ersten entspringen die Angebote der Schule nicht ausschließlich einem individuellen Interesse der Abnehmer. Ein entsprechendes demokratisches Bewußtsein, eine Einführung in die kulturellen Traditionen eines Gemeinwesens zur Stärkung der sozialen Identität, eine Orientierung an Wahrhaftigkeit, Toleranz und Mitmenschlichkeit, eine Erschließung der Menschen für Vernunft und Moralität sind nicht allein individuelle Interessen, sondern kulturelle Traditionen und Ansprüche des Gemeinwesens. Auch die Sicherung eines hohen Niveaus an Qualifikationen und die Öffnung von leistungsabhängigen Zugängen zu Bildung und Lernen liegen im gemeinschaftlichen Interesse.

Sich jene Bildung „kaufen“ zu können, die man will, ist somit als Ausgangspunkt für die Angebotsgestaltung von Schulen unzureichend. Es könnte sogar zur Folge haben, daß Eltern ihre Kinder in jene Schulen schicken, in denen sie entsprechende Zeugnisse und Abschlüsse am „billigsten“ bekommen.

Ein zweiter Punkt stört die Analogie von Schulen zu Produktionsbetrieben. Die „Produkte“ der Schule sind nicht ausschließlich das Ergebnis der „Produktionsform“ einer Schule. Was Schüler können ist in hohem Maße von den Schülern – und ihren Eltern – „mitproduziert“. Die Analogie zu Wirtschaftsbetrieben würde in umgekehrter Richtung darin bestehen, daß die Kunden, die Produkte von Wirtschaftsunternehmen kaufen, diese Produkte selbst mit herstellen. Wenn die Ko-Produktion für Schulen charakteristisch ist, dann entsteht ein komplexeres Verhältnis von Angebot und Nutzung als das von Produktion und Kauf. Es kann dabei die sinnvolle Paradoxie entstehen, daß das bestmögliche Angebot darin besteht, die „Kunden“ zu motivierten Produzenten der eigenen Lernergebnisse zu machen.

Ein dritter Punkt, der Schulen von industriellen Betrieben unterscheidet, besteht darin, daß es in Schulen im Gegensatz zu technischen Produktionsabläufen in Betrieben keine klaren Technologien gibt, die es erlauben würden, eindeutig effektive und objektivierbar beste Verfahren von weniger guten zu unterscheiden. Dem Lehrerhandeln liegt eine sehr komplexe „weiche Technologie“ zugrunde, die eine komplexe Vermittlung von Inhalten mit der „Seelen- und Lernstruktur“ der Schüler sowie deren Eigenintentionalität beinhaltet.

Wenn alle diese Punkte zutreffen, dann ist in Bildungssystemen eine andere Konfiguration von Rahmenregelungen, Eigeninitiative und Marktbedingungen optimal als in marktorientierten Wirtschaftsbetrieben. Sie soll in einer letzten Frage angesprochen werden.

3.4 Gibt es im Bildungswesen die Möglichkeit, wohlfahrtsstaatliche Aufgaben mit marktbezogenen Anreizstrukturen zu verbinden?

Mein Votum aus den Erfahrungen mit *geschwächten* systemischen Regelungen zur Sicherung eines hohen Anforderungsniveaus geht aus den obigen Ausführungen hervor: Ein Abbau der zentralen Rahmenbedingungen muß im Detail sehr sorgfältig bedacht werden. Er darf nicht dazu führen, daß die Basis der Gemeinsamkeit in der Gesellschaft, im Schulwesen spezifiziert als gleichwertiges Angebot guter Bildungschancen vor Ort, unabhängig von den finanziellen Ressourcen der „Kunden“, geschwächt wird. Gleichzeitig gilt es, die Selbstgerechtigkeit eines staatlichen Monopols durch Strukturen besserer Kundenorientierung abzubauen und persönliche Initiativen und Anreize für optimale Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses institutionell zu belohnen und abzusichern. Die Zukunftsaufgabe besteht darin, neue Konzepte eines *wohlfahrtsstaatlichen Marktes*, eines „public market“, zu entwickeln, durch den Bildungssysteme als öffentliche Güter allen Bürgern mit gleicher Qualität zugute kommen, aber gleichzeitig über eine Erweiterung von Mitentscheidungsmöglichkeiten und Wahlmöglichkeiten responsiv gegenüber den „Kundenurteilen“ sind. Dies setzt auch voraus, daß die Lehrertätigkeit in höherem Maße als bisher in einer öffentlichen Verantwortung steht. Sie muß gleichzeitig durch systemische Rahmenbedingungen gestärkt, professionell entwickelt, durch kollegiale Strukturen auf Schulebene gestützt und gegenüber den „Kunden“ offen werden. Es darf also nicht darum gehen, die Systemebene gegen die Schulebene oder diese gegen die Lehrerebene auszuspielen oder personale Kompetenzen von Lehrern mit Ressourcen und Rahmenvorgaben aufzurechnen. Auf allen Ebenen muß es gelingen, solche Anreizstrukturen, Evaluationsformen und Ressourcenallokationen vorzunehmen, daß die Wahrscheinlichkeit steigt, daß sich die „guten“, die engagierten Kräfte in der Gestaltung von Lehren und Lernen durchsetzen. Die Gestaltung eines Bildungswesens ist somit eine synthetische Aufgabe, bei der die Suche nach optimalen Konfigurationen verschiedener Aspekte des „kollektiven Akteurs“ Bildungssystem im Vordergrund zu stehen hat. Dabei sind die traditionellen Instrumente der Ressourcenvorgabe, der Personalqualifizierung und der regulativen Kontrolle über gesetzliche Regelungen unentbehrlich. Sie durch neue Instrumente der Evaluation, der Schaffung von Qualitätsanreizen und der Bildung selbstorganisierter Öffentlichkeiten in teilautonomen Schulen zu ergänzen, ist die anstehende Gestaltungsaufgabe für das Schulsystem des 21. Jahrhundert. Es sollte dadurch in Zukunft immer weniger möglich sein, daß Lehrer ihre Aufgaben auf Kosten engagierter Kollegen in abgeschlossenen und evaluationsfreien Räumen unprofessionell und unpädagogisch bearbeiten.

Literatur

- ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. INNSBRUCK: Studienverlag 1996.
- AVENARIUS, H. (1995). Verfassungsrechtliche Grenzen und Möglichkeiten schulischer Selbstverwaltung. In DASCHNER, P./ROLFF, H.-G./STRYCK, T. (Hrsg.): Schulautonomie: Chancen und Grenzen. 1995, S. 253–275.

- BAUMERT, J./LEHMANN, R. (v.a.). TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Ergebnisse. Opladen 1997.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995.
- BRÄGGER, G./OGGENFUSS, F./STRITTMATTER, A. (Hrsg.): Bausteine eines Steuerungskonzeptes für den Bereich der Volksschule. Ebikon: Arbeitsgemeinschaft Dezentralisierung und Qualitätssicherung im Bildungswesen 1998.
- BRÄGGER, G. A. S.: Schulleitung gemeinsam gestalten: Impulse zur Entwicklung örtlich angepasster Team- und Leitungsformen. Ebikon: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen 1995.
- DALIN, P./ROLFF, H.-G./BUCHEN, H.: Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. (2., überarb. Aufl.). Bönen 1995.
- DASCHNER P./ROLFF H.-G./STRYCK, T. (Hrsg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Weinheim 1995.
- DUBS, R.: Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich 1994.
- DUBS, R.: New Public Management und Schulqualität. Neue Zürcher Zeitung Nr. 56, 1996, S. 81(a).
- DUBS, R.: Schule, Schulentwicklung und New Public Management. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen 1996 (b).
- EIKENBUSCH, G.: Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin 1998.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim 1982.
- FEND, H.: Determinanten von Schulleistungen. Wie wichtig sind die Lehrer? In: Unterrichtswissenschaft, 12 (1984), S. 62–87.
- FEND, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Deutsche Schule 78 (1986), S. 275–293.
- FEND, H.: Qualität im Bildungswesen. Weinheim 1998.
- GÖHLICH, M.: Schule als schismogene Kulturgemeinschaft. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17 (1997), S. 356–367.
- GONON, P./HÜGLI, E./LANDWEHR, N./RICKA, R./STEINER, P.: Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung. Aarau 1998.
- HENTIG, H. v.: Die Schule neu denken. München 1993.
- HOLTAPPELS, H. G./BAUER, K. O. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur: Aufsätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied 1995.
- HOPKINS, D./AINSCOW, M./WEST, M./FULLAN, M.: School Improvement in an Era of Change. London 1994.
- LESCHINSKY, A.: Dezentralisierung im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland. In: POSCH, P./ALTRICHTER, H. (Hrsg.): Schulautonomie in Österreich. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1992, S. 227–239.
- LIKET, T.: Generalbericht. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft – die Rolle der Schule. OECD/DERI-Seminar 1995 Dresden. Bonn 1996, S. 8–24.
- POSCH, P./ALTRICHTER, H. (Hrsg.): Schulautonomie in Österreich. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1992.
- ROLFF H.-G./BUHREN, C. G./LINDAU-BANK, D./MÜLLER, S.: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim 1998.
- SCHEDLER, K.: Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung. Von der Idee des New Public Management (NPM) zum konkreten Gestaltungsmodell: Fallbeispiel Schweiz. Bern 1995.
- SCHRATZ, M./STEINER-LÖFFLER, U.: Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim 1998.
- SPECHT, W./THONHAUSER, J. (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck 1996.
- SZADAY, C./BÜELER, X./FAVRE, B.: Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung: Trends, Synthese und Zukunftsperspektiven. Bern: Programmleitung NFP 33 und Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 1996.
- ULRICH, H./SIDLER, F.: Ein Management-Modell für die öffentliche Hand. Bern 1997.
- VAN BRUGGEN, J. C.: The Netherlands inspectorate of education: Old but young. Paper presented at the First National Conference of the Education Inspectorate of Portugal, Coimbra 1998.
- VYGOTSKY, L. S.: Mind and society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1938.

- WEINERT, F.-E.: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion. In: LESCHINSKY, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. 31. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1996, S. 223–233.
- WELLENDORF, F.: Grenzen der Erziehung – Überlegungen zur Schule als Institution. In SCHÄFER, G. E. (Hrsg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. Weinheim 1994, S. 107–124.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Fend, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a,
CH 8006 Zürich.

Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht

Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung

„If reform in educational policies and practices is to result in markedly higher achievement and school success for all children, it must begin with a clear conception of how classrooms should be organized and taught to maximize success for all. Only then does it make sense to design schools capable of supporting effective classrooms, school districts capable of supporting effective schools, and state and national systems to support effective schools and districts. To begin with macrolevel reforms without compelling evidence about effective practices at the point of contact between teachers and students would be like designing airports before practical airplanes existed.“ (ROBERT E. SLAVIN 1996, S. 261)

Diese Feststellung von SLAVIN bildet den roten Faden für den folgenden Beitrag: Sowohl die Forschung zu schulischer Qualität bzw. Effektivität als auch Bemühungen um eine Qualitätskontrolle und -sicherung im Schulwesen müssen sich, wenn sie erfolgreich sein sollen, primär auf die *Ebene des Unterrichts* beziehen – in der Regel auf die *Ebene der einzelnen Schulklassen* (vgl. DITTON/KRECKER 1995; DITTON 1997). Diese Sicht erfordert eine Abkehr von pauschalen Klassifikationen guter Schulen sowie veränderte Forschungs- und Evaluationsdesigns – ohne daß damit gleich das Kind mit dem Bade ausgeschüttet werden soll. Guter Unterricht braucht eine unterstützende Umgebung, d.h. fördernde Bedingungen auf der Ebene der Schule sowie darüber hinaus im administrativen und sozial-regionalen Kontext. Dies verweist zugleich darauf, daß Erhebungen zu Faktoren der Effektivität und gleichfalls die Entwicklung von Evaluationssystemen unter Bezug auf Unterrichtssituationen erfolgen sollten. Auf die Erhebung von Schülerleistungen fixierte Assessment-Programme bleiben für die Entwicklung von Systemen der Qualitätskontrolle und -sicherung unzureichend, da sie in der Regel nicht oder nur unzureichend über die proximalen und veränderbaren Größen im Unterricht und in der einzelnen Schule Auskunft geben. Das vorrangige Interesse sollte also praktikablen Formen der Unterrichts- und Schulorganisation gelten und Qualitätssicherungssystemen, die den einzelnen Lehrern und Schulen konkrete Hinweise auf Stärken und Schwächen im Unterricht und Schulbetrieb der jeweiligen Schule geben. Darauf aufbauend kann die Rolle der Schulorganisation und die Schnittstelle zu externen Kooperationspartnern bestimmt werden. Für ein gelingendes Zusammenwirken auf den damit angesprochenen Ebenen ist eine ausreichende Handlungsabstimmung zwischen den Akteuren die grundlegende Erfolgsbedingung. Zur Sicherung eines konsistenten Zusammenwirkens könnten außer *verbindlichen Zielvorgaben* und einer *Prüfung der erzielten Wirkungen* in Evaluationsstudien so etwas *wie gemeinsam geteilte Visionen*, die das Handeln aller Beteiligten anleiten, eine wesentliche Rolle spielen.

Der Beitrag gibt im ersten Abschnitt eine thesenhafte Skizze des Diskussionsstandes in der Forschung zu schulischer Qualität bzw. Effektivität¹. Im zweiten Abschnitt werden Fragen der Theorieentwicklung aufgegriffen. Darauf folgt ein knapper Überblick zum Stand der Forschung hinsichtlich der primär bedeutsamen Faktoren in Unterricht und Schule. Abschließend werden im vierten Abschnitt die Folgerungen für die Entwicklung von Systemen der Qualitätskontrolle und -sicherung behandelt.

1. Zum Diskussionsstand in der Qualitäts- und Effektivitätsforschung

Es ist unübersehbar, daß die Bemühungen um die Sicherung oder Steigerung der Qualität im Bildungswesen inzwischen einen breiten Raum einnehmen. Erkennbar wird dies einerseits im Kontext der Diskussion um Schulautonomie, die zur Qualitätsverbesserung beitragen soll, und andererseits in der zunehmenden – bzw. in Deutschland gerade beginnenden – Verbreitung von Assessment-Programmen. Insbesondere TIMSS (BEATON u.a. 1996a, 1996b; BAUMERT u.a. 1997) hat wie keine andere Vergleichsstudie zuvor über die fachwissenschaftliche Diskussion hinaus die Aufmerksamkeit der Bildungspolitik und breiten Öffentlichkeit erregt und zur Einsicht in die Notwendigkeit regelmäßiger Überprüfungen der Leistungsstände von Schülern beigetragen (LEHMANN 1997). Zur Frage einer größeren Schulautonomie ist bislang strittig, ob diese tatsächlich eine höhere Qualität bewirken kann. Zumindest fehlt es im internationalen Vergleich an Belegen dafür, daß das Ausmaß an zugestandener Autonomie für die Schulen und die erzielte Qualität überhaupt in einer systematischen Beziehung zueinander stehen (SCHEERENS/BOSKER 1997). Unklar ist auch, wieweit die schulische Autonomie gehen soll, kann oder darf, was die zu erwartenden Nebenfolgen sind, z.B. im Hinblick auf die Sicherung eines gleichwertigen Bildungsangebotes. Immerhin hat sich inzwischen die Einsicht gefestigt, daß mehr Autonomie für die einzelnen Schulen nur in Verbindung mit begleitenden Evaluationsprogrammen verantwortbar ist, wenn quasi im Sinne einer *Nachweispflicht* eine Überprüfung vorgenommen wird. Vermehrte Autonomie (z.B. in finanziellen, personellen, teils sogar curricularen Entscheidungen) wird überwiegend nur im Zusammenhang mit verbindlich definierten Zielen und der Etablierung von Verfahren zur Prüfung der Zielerreichung zugestanden und für vertretbar gehalten (OECD 1995).

In der konkreten Anwendung scheinen Qualitätskontrollen eher ad hoc gehandhabt zu werden, ohne eine differenzierte Begründung und Herleitung der angewandten Verfahren und der anzulegenden Kriterien. Zumindest ist, an wissenschaftlichen Standards gemessen, noch vielerlei ungeklärt. Die Hauptschwierigkeiten der aktuellen Debatten liegen u.a. darin begründet,

- daß keineswegs Konsens darüber besteht, was genau unter Qualität zu verstehen ist;
- daß zur Vereinbarkeit und Stabilität von divergierenden Indikatoren für Qualität nur vereinzelte und divergente Ergebnisse vorliegen;

1 Beide Begriffe werden im folgenden synonym verwendet.

- daß über die langfristigen Wirkungen des Schulbesuchs kaum überhaupt etwas bekannt ist;
- daß insgesamt unklar ist, auf welcher Ebene (Schüler und Lehrer, Unterricht, Schule, Schulsystem), mit welchen Verfahren (qualitativ vs. quantitativ; intern vs. extern), anhand welcher Bewertungsmaßstäbe und Erwartungen (ökonomische vs. pädagogische) reliable und valide Aussagen über die schulische Qualität oder Grade der Zielerreichung getroffen werden können.

Trotz durchaus unterschiedlicher Positionen und ungeklärter Fragen zeichnet sich in der aktuellen internationalen Diskussion zur Qualität von Schule eine Art Minimalkonsens ab, der sich auf mehrere Aspekte bezieht. Konsens besteht vor allem darüber, daß das bislang überwiegend praktizierte, weitgehend *theorielose Vorgehen* unzulänglich ist. Es müssen verstärkt forschungsleitende Theorien bzw. analytische Konzeptionen entwickelt werden, aus denen sich ein integrativer Rahmen für die weitere Forschung herleiten läßt. Bislang ist mehr darüber bekannt, welche Faktoren bzw. Einzelvariablen wirksam zu sein scheinen als zu den Gründen dafür und zu den Wirkmechanismen. Vielfach kritisch hinterfragt wird ebenfalls die bisherige *Fixierung auf fachliche Leistungen* der Schüler als Kriterium schulischer Qualität. Demgegenüber wird betont, daß vermehrt – wenn nicht sogar vorrangig – Informationen zu affektiven und sozialen Wirkungen sowie zum Erwerb curricularübergreifender Kompetenzen (*cross curricular competencies*, OECD 1997) benötigt werden. Konsens besteht gleichfalls – zumindest unter den Vertretern der empirischen Forschungsrichtung – über die *primäre Bedeutung proximaler Bedingungsfaktoren*, also der Faktoren, die die Lehr- und Lernsituation direkt betreffen – somit von Merkmalen des Unterrichts. Für die schülernäheren Faktoren ergeben sich bedeutsamere Effekte und auch eine größere Übereinstimmung der Ergebnisse zu ihren Wirkungen als hinsichtlich distaler Faktoren (wie etwa Variablen auf der Schul- und Kontext- oder Systemebene). Daraus läßt sich weiter folgern, daß auch bei Ansätzen der Qualitätskontrolle und -sicherung die Unterrichtssituation im Vordergrund stehen sollte. Maßnahmen der Evaluation im schulischen Bereich sollten Informationen zu Stärken und Schwächen des Unterrichts im einzelnen aufzeigen können und zu differenzierten Profilen der einzelnen Schulklassen und der Erfolge der Lehrer einer Schule führen. Das Ergebnis einer Evaluation sollten praktisch verwertbare Einzelinformationen zu effektiven und realisierbaren Verfahren der Verbesserung des Unterrichts sein und außerdem Anregungen dazu, wie durch Maßnahmen auf der schulischen Ebene und im schulischen Kontext ein effektiver Unterricht besser gewährleistet und abgesichert werden kann.

2. Theorieentwicklung und Modellbildung in der Qualitätsforschung

Kritik an der weitgehenden Theorieabstinenz der empirischen Forschung zu schulischer Qualität findet sich mehrfach (REYNOLDS u.a. 1994). In der Praxis zeichnet sich die Forschung in aller Regel durch eine mehr oder weniger kreative Auswahl von nach Plausibilitätsüberlegungen vermutlich bedeutsamen

Einzelvariablen aus. Die Entwicklung elaborierter Theorien zu schulischer Qualität wurde dagegen lange Zeit vernachlässigt. Inzwischen wurden allerdings bereits mehrere Strukturraster erarbeitet, die als analytische Konzepte zur Klärung der Beziehungen zwischen relevanten Untersuchungsvariablen bzw. Modelle zur Abbildung des Untersuchungsgegenstandes bezeichnet werden können. Solche Modelle ergeben sich aus einem engen Bezug auf die bisherigen Ergebnisse empirischer Untersuchungen und finden sich in den Arbeiten von SCHEERENS (1992), TEDDLIE/STRINGFIELD (1993), REYNOLDS u.a. (1994), CREEMERS (1994), SLAVIN (1996) sowie SCHEERENS/BOSKER (1997). Ein vergleichsweise systematisch entwickelter und komplexer Modellansatz wurde ebenfalls im Zusammenhang des *Survey of Mathematics and Science Opportunity* (SMSO: SCHMIDT/COGAN 1996) vorgestellt.

Die Erwartungen an die weitere Theorieentwicklung sollten nicht allzu hoch angesetzt werden. Die bestehenden Defizite sind nicht einfach der Nachlässigkeit einer primär pragmatisch orientierten Forschung zuzuschreiben, sondern sind erheblich durch die Komplexität des Gegenstandsbereiches bedingt. Bezüglich der inzwischen als notwendig akzeptierten Mehrebenensicht schulischer Wirksamkeit hätte eine umfassende Theorie die Integration von Theorieansätzen zu den Ebenen des Lernens, des Unterrichts, der Organisation von Schulen und des Bildungssystems als Ganzes zu leisten. Eine solcherart integrierende Konzeption dürfte allenfalls – die Vereinbarkeit der Teiltheorien vorausgesetzt – in einem langfristigen Forschungsprogramm zu leisten sein. Insofern ist es auch nicht unangebracht, zunächst die Entwicklung der schon vorliegenden Modelle bzw. konzeptionellen Analyseraster voranzubringen, um daraus einen systematischen Zugang zu den Einzelfragen des komplexen Forschungsprogramms zu gewinnen. Auch wenn Modellbildungen noch nicht den Anforderungen an wissenschaftliche Theorien genügen, stellen sie wichtige Vorarbeiten dazu dar und erfüllen die nicht zu unterschätzende Funktion einer begründeten Anleitung der weiteren Forschung, indem sie nötige Untersuchungsdesigns und relevante Forschungsfragen aufzeigen.

Weitgehend übereinstimmend lassen sich die bislang vorliegenden Theorieansätze bzw. Modelle durch zwei *grundlegende Dimensionen* charakterisieren (DITTON 1997). Die erste, *strukturelle Dimension* bezieht sich auf die bereits erwähnte, allgemein als notwendig akzeptierte Betrachtung von Schule als *Mehrebenensystem*, in dem individuelle, unterrichtliche, schulische und kontextuelle Faktoren in einer komplexen wechselseitigen Verschränkung zu den resultierenden Wirkungen beitragen. Die zweite, *dynamische Dimension* verweist als Prozeßbetrachtung auf die *Produktionsfunktion* des Schulwesens, also auf die Bedingungen und Prozesse im Schulwesen, durch die Eingangsbedingungen (*inputs*) in erzielte Ergebnisse (*outputs, outcomes*) transformiert werden.

Bezüglich des *Mehrebenencharakters* des Schulwesens hat es sich eingebürgert, nach (zumindest) vier Ebenen zu unterscheiden, die in ihrer Wechselwirkung zu betrachten sind. Die Differenzierung nach vier Ebenen ergibt sich aus der offensichtlich vorgegebenen geschachtelten Struktur von *Individuen* (Schüler und Lehrer) in *Lehr-Lern-Situationen* (Unterricht) innerhalb von *Schulen*, die ihrerseits in *einen sozial-regionalen Kontext* eingebettet sind. Die höheren Ebenen gelten jeweils als Handlungsrahmen oder *Unterstützungssystem* (*supporting environment*) der in der strukturellen Hierarchie untergeordneten Ebe-

nen. In Verbindung mit der ebenfalls konsensfähigen These der primären Bedeutung proximaler Faktoren schält sich als vorrangige Fragestellung der Forschung die Untersuchung effektiven Unterrichts unter Berücksichtigung individueller Bedingungsfaktoren sowie der schulischen und sozialen Kontextbedingungen heraus. Nicht verwunderlich ist es von daher, daß inzwischen in der internationalen Forschung zu schulischer Effektivität *Mehrebenenanalysen* zu den vorrangig angewandten statistischen Analyseverfahren avanciert sind. Die inzwischen verfügbaren Softwarepakete (bes. HLM, MLn; BRYK/RAUDENBUSH 1992; GOLDSTEIN 1995) erlauben eine statistisch zuverlässige und simultane Analyse von Faktoren auf den verschiedenen Ebenen, wobei besonders Wechselwirkungen von Bedingungsfaktoren ermittelt werden können. Die methodischen Möglichkeiten sind nicht zuletzt für die weitere Theorieentwicklung bedeutsam, weil nunmehr Variablen in die Modellstrukturen eingeordnet und hinsichtlich der erwarteten Wirkmechanismen überprüft werden können (DITTON 1998; ENGEL 1998).

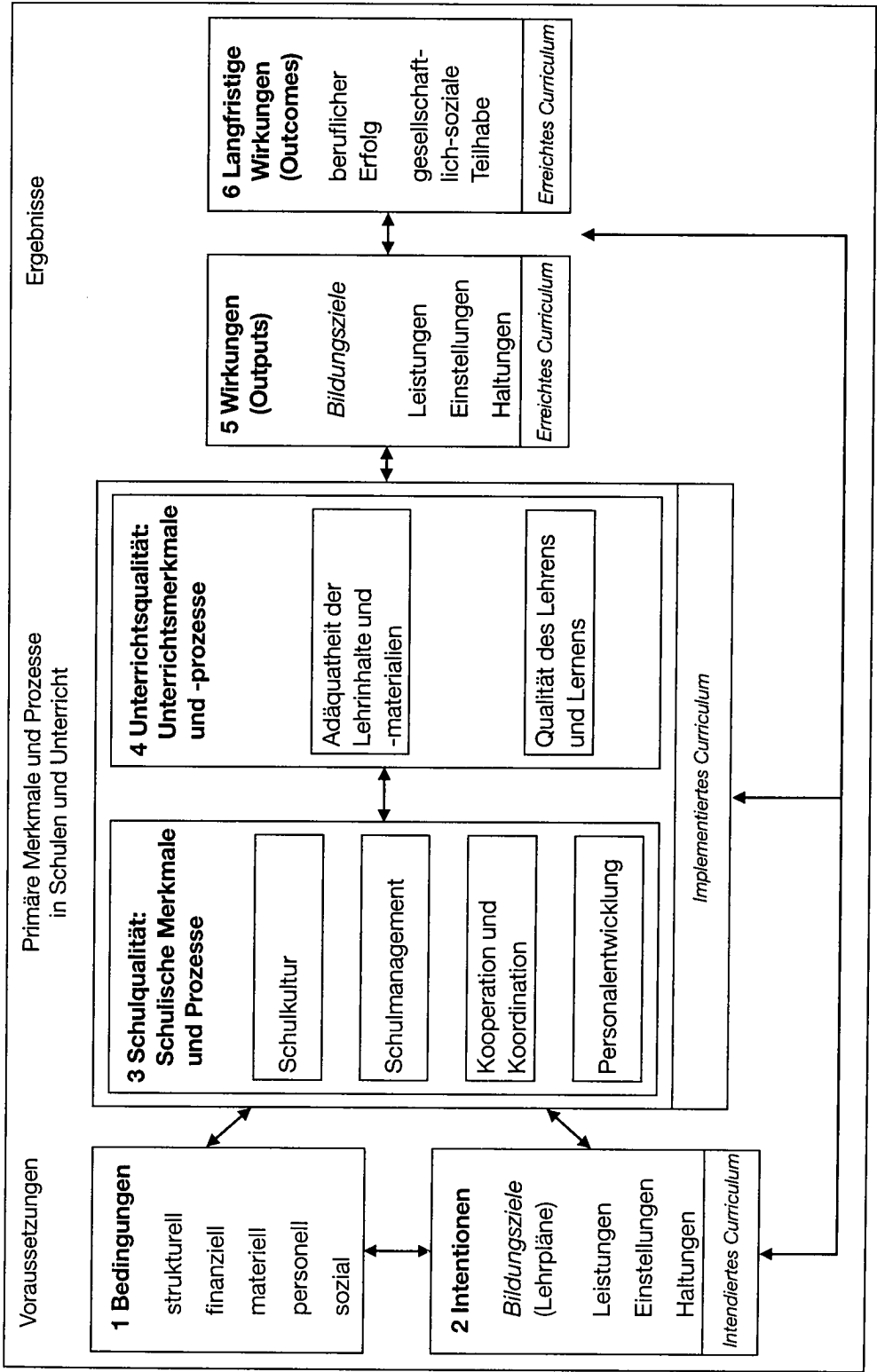
Bezogen auf die *dynamische Dimension* einer Prozeßbetrachtung betonen die vorliegenden Modelle die *Produktionsfunktion* des Schulwesens, d.h. sie behandeln den Beitrag des Schulbesuchs zur Transformation von Eingangsbedingungen in erzielte Ergebnisse. Zu den Inputfaktoren sind außer den finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen auch die strukturellen Bedingungen des Schulwesens zu zählen. Als Outputfaktoren müssen keineswegs nur die erzielten fachlichen Leistungen der Schüler gelten, vielmehr sind auch fachübergreifende Kompetenzen sowie erworbene Einstellungen und Haltungen dazu zu zählen. Eine Bewertung der erzielten Wirkungen ist letztlich an die Erwartungen und Zielsetzungen, die dem Schulwesen vorgegeben werden, zu koppeln. Ein sehr wesentlicher Aspekt betrifft hierbei die langfristigen Wirkungen des Schulbesuchs, die weit weniger untersucht sind als die direkteren bzw. kurzfristigen Wirkungen. Die Betonung der Produktionsfunktion des Schulwesens verweist auf eine ganze Reihe von Anforderungen, die an Untersuchungen zu schulischer Effektivität zu stellen sind und hier nur angedeutet werden können (siehe auch SAMMONS 1996). In Evaluationsstudien, besonders den zunehmend beliebter werdenden Rankings von Schulen, ist eine Korrektur bezüglich divergierender Eingangsbedingungen vorzunehmen, wenn Leistungsvergleiche auf einer annähernd fairen Basis erfolgen sollen. Die Problematik bzw. Unbrauchbarkeit von Schulrankings auf der Basis von Rohdaten (unadjustierten Leistungstestwerten) zeigen die differenzierten Analysen von GOLDSTEIN/SPIEGELHALTER (1996) sowie SAMMONS u.a. (1993) am Beispiel der englischen *league tables* auf. Wünschenswert wären insofern Evaluationen auf der Basis von Längsschnittdaten, um Entwicklungsverläufe abbilden und den spezifischen Beitrag schulischer im Vergleich zu außerschulischen Faktoren erfassen zu können. Idealerweise sollten dabei Daten für mehr als nur zwei Meßzeitpunkte erhoben werden, weil nur so die wirklichen Verläufe (z.B. kurvenförmige Entwicklungen und Trends) zu ermitteln sind (BRYK/RAUDENBUSH 1987; DITTON, im Druck). Dabei haben Qualitätskontrollen auch mit zu berücksichtigen, daß Schule nur einen Wirkfaktor neben einer Vielzahl außerschulischer Einflußgrößen darstellt (Familie, Gleichaltrige, Medien; vgl. WALBERG 1984; KRUMM 1996; SCHÜMER 1998). Damit verbindet sich die Warnung davor, die Erwartungen an die Wirkungen des Schulbesuchs und an mögliche

Veränderungen durch schulische Reformen zu hoch anzusetzen. Die Mehrzahl der empirischen Untersuchungen zeigt, daß Unterschiede zwischen Schulen in der Regel nicht wesentlich mehr als ca. 10% der Gesamtvarianz in den Schülerleistungen erklären. Möglicherweise sind die Effekte allerdings größer, wenn spezifische, eher exklusive schulische Lernbereiche (HILL/ROWE 1996) bzw. der Lernfortschritt über einen längeren Zeitraum betrachtet werden. Trotzdem dürften die eher skeptischen Einschätzungen zur Wirksamkeit von Schule durch COLEMAN u.a. (1966) und JENCKS u.a. (1972) nicht völlig von der Hand zu weisen sein, insbesondere darauf bezogen, daß die Schule sich als ein nur bedingt geeignetes Vehikel für globale gesellschaftliche Veränderungen (z.B. zur Herstellung von mehr Gleichheit) erweisen dürfte.

Eine zentrale Aufgabe der weiteren Modell- und Theorieentwicklung besteht in der *Verknüpfung der beiden Dimensionen*, d.h. der Mehrebenen- mit der Prozeßbetrachtung. Einen ersten Versuch dazu stellen die Arbeiten im Rahmen des *Survey of Mathematics and Science Opportunity* (SMSO, SCHMIDT/COGAN 1996) dar. Die eigentlich zu klärende Frage bezieht sich darauf, wie ein gesellschaftlich-sozial *intendiertes* Curriculum auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems konkret *implementiert* wird und welches Curriculum schließlich konkret *erreicht* wird. Damit werden Überlegungen wieder aufgegriffen, die schon bei GOODLAD u.a. (1979) im Vordergrund standen. Im deutschsprachigen Raum kann auf die *Prozeßdefinition eines Curriculums* von KARL FREY (1972) verwiesen werden sowie die Kennzeichnung der Curriculumentwicklung und -umsetzung als *policy-making* bei FLECHSIG/HALLER (1973). Explizit ist jeweils hervorzuheben, daß ein intendiertes Curriculum mehrfache *Transformationen* in sozialen Handlungszusammenhängen erfährt, bis es in Lehr-Lern-Situationen implementiert wird und sich daraus Wirkungen im Sinne des erreichten Curriculums ergeben. Ein intendiertes Curriculum unterliegt *Interpretationen* und *Anpassungen* auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens und hängt insofern auch von Faktoren einer *spezifischen sozialen Wünschbarkeit* in der Sicht der für die Umsetzung Verantwortlichen ab. Daraus ergeben sich Fragen nach den ablaufenden Transformationsprozessen und vor allem auch nach möglichen Bruchstellen zwischen der Intention und Realisierung eines Curriculums. Dies wiederum macht es erforderlich, das Zusammenwirken der beteiligten Ebenen und die ablaufenden Prozesse in der mehr oder weniger gelingenden Koordination zwischen den Ebenen im einzelnen zu untersuchen.

Ein Modell als Untersuchungsraaster, das die primär relevanten Faktoren und Beziehungen darstellt, ist in Abbildung 1 angegeben. Dieses Modell bildet die Grundlage eines aktuellen empirischen Forschungsprojekts und soll im Laufe der Projektarbeiten differenziert ausgearbeitet, konkretisiert und ergänzt werden.² Das Modell bildet einen konzeptionellen Rahmen, primär für Forschungszwecke, und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zum Ausdruck gebracht werden sollen vor allem folgende Aspekte und Beziehungen: Als der eigentliche Kernbereich zur Sicherung oder Verbesserung der schuli-

2 Es handelt sich um das von der DFG geförderte Projekt: „Unterrichtsmerkmale, Unterrichtserwartungen und -bedingungen. Mehrebenenanalytische Untersuchungen zu schulischer Qualität bei Lehrern und Schülern.“



schen Qualität werden die Wechselbeziehungen von Unterricht und Schulbetrieb (Faktoren 3 und 4) angesehen. Die erzielten Wirkungen sind zum einen auf die Intentionen, die verfolgt werden sollen (Faktor 2), zu beziehen. Außerdem sind die vorgegebenen Bedingungskonstellationen (Faktor 1) zu reflektieren, wobei die strukturellen, finanziellen, materiellen und personellen Bedingungen nach dem jeweiligen sozialen Kontext variieren können. Kriteriumsvariablen sind die bei den Schülern erreichten Wirkungen, wobei zwischen kurzfristigen (Faktor 5) und langfristigen Effekten (Faktor 6) unterschieden wird. Die Qualität des Unterrichts bezieht sich auf die Qualität der im Unterricht bearbeiteten Lehrinhalte und verwendeten Materialien einerseits und die Qualität des Lehrens und Lernens andererseits (vgl. dazu Abschnitt 3.1). Aspekte der Schulqualität beziehen sich auf die vier übergreifenden Bereiche der Schulkultur, des Schulmanagements, der Kooperation und Koordination sowie der Personalentwicklung (vgl. 3.2). Von besonderem Interesse sind die bislang kaum untersuchten Beziehungen zwischen den Faktoren der Unterrichts- und Schulqualität, wobei der Schulqualität vor allem eine mittelbare Bedeutung hinsichtlich der Förderung oder Behinderung eines effektiven Unterrichts zukommen dürfte (vgl. 3.3). Wohlgemerkt stellt dieses Modell noch keine Theorie im eigentlichen Wortsinn dar, es bietet sich aber als ein praktikables Analyseraster für empirische Untersuchungen und als Planungsinstrument zur Evaluation schulischer Wirksamkeit an.

3. Untersuchungsergebnisse zu Unterrichts- und Schulqualität

Ein nur annähernd vollständiger Überblick zur Vielzahl der Untersuchungen im Bereich Schul- und Unterrichtsqualität würde den verfügbaren Rahmen dieses Beitrages sprengen. Auch der Sinn eines solchen Unterfangens wäre hinterfragbar. Zumindest behaupten Spötter nicht ganz zu Unrecht, daß die Zahl der Reviews inzwischen die Zahl der originären Studien weit übersteigt. Ob dies noch der inhaltlichen Klärung und als Orientierung für die Praxis dient, darf bezweifelt werden. Die folgende Zusammenstellung versteht sich nicht als Gesamtübersicht, sondern als Versuch einer Systematisierung bedeutsamer Faktoren schulischer Qualität, wobei Fragen der Zuordnung von Faktoren zur Unterrichts- bzw. Schulebene sowie die Beziehungen zwischen beiden Ebenen zu klären sind. Den Leitfaden für den Überblick geben in erster Linie die systematisierenden Arbeiten von SCHEERENS (1992), CREEMERS (1994), TEDDLIE/STRINGFIELD (1993), REYNOLDS u.a. (1994) sowie SCHEERENS/BOSKER (1997).

Dabei verweist die detaillierte Übersicht der in der Forschung berücksichtigten Einzelvariablen bei SCHEERENS/BOSKER (1997) beispielhaft auf die Problematik des angesprochenen Theoriedefizits. Allein die tabellarische Übersicht der bisherigen Untersuchungsvariablen beansprucht mehr als 20 Seiten und erlaubt es kaum, einen systematischen Bezug zwischen dieser Vielzahl von Einzelgrößen zu erkennen. Auch die Zusammenfassung zu 13 übergeordneten Qualitätsfaktoren, die SCHEERENS/BOSKER vornehmen, ist aufgrund der mehrfachen Uneindeutigkeiten und Überschneidungen nicht durchgängig überzeugend. Häufig überschneiden sich die Zuordnungen zu den Ebenen des Unterrichts und der Schule, womit eine Klärung zu möglichen Ursache-Wirkungs-

Beziehungen schon im Ansatz erschwert wird. Dies ist auch dadurch bedingt, daß Studien zu den Beziehungen zwischen Schul- und Unterrichtsmerkmalen zwar häufig gefordert, aber bisher kaum durchgeführt wurden.

3.1 Faktoren auf der Unterrichtsebene

Auf zentrale Aspekte der Wirksamkeit des Unterrichts verweist CARROLL (1963) in einem als Klassiker zu wertenden Artikel der Forschung zur Unterrichtsqualität. Er bestimmt den Lernerfolg als *Verhältnis aus aufgewendeter zu benötigter Lernzeit*. Die aufgewendete Lernzeit ist abhängig von der zugestanden Lernzeit sowie der Ausdauer des Lernenden (*perseverance*). Die benötigte Lernzeit hängt von den allgemeinen und fach- bzw. inhaltspezifischen Fähigkeiten des Schülers sowie der Qualität des Unterrichts ab. Dieses auf den ersten Blick vergleichsweise simpel erscheinende Modell beinhaltet bereits eine Grundstruktur, in die wesentliche Faktoren, die sich in der weiteren Forschung bestätigen ließen, integriert werden können. Explizit hervorzuheben sind die Bedingungsfaktoren seitens der Lernenden, die Unterrichtsqualität sowie der Aspekt einer effektiven Nutzung der Lernzeit. Ein gegenüber CARROLL erweitertes Modell mit insgesamt neun Einzelfaktoren hat WALBERG (1984) vorgelegt. Es ist deshalb erwähnenswert, weil WALBERG neben den Bereichen der Schülervoraussetzungen (*ability or prior achievement, development, motivation or self-concept*) und des schulischen Unterrichts (*amount of time students engage in learning, quality of instruction*) auch Faktoren der schulischen und außerschulischen Umwelt einbezieht (*the home, the classroom social group, peer-group outside the school, use of out-school time*).

Zur Wirksamkeit spezifischer Unterrichtsfaktoren und den im einzelnen bedeutsamen Variablen gibt es inzwischen eine Vielzahl an Übersichten (BROPHY/GOOD 1986; FRASER u.a. 1987; vgl. SCHEERENS/BOSKER 1997). Eine wertvolle und kritische Diskussion dazu, unter Betonung der Mängel der bisherigen Systematiken, findet sich bei EINSIEDLER (1997a). EINSIEDLER bezeichnet insbesondere den Status der Theorieentwicklung als eher unbefriedigend und kritisiert die überwiegend theorieleiose Zusammenstellung von Variablen, die sich vorrangig am Kriterium einer möglichst hohen Varianzaufklärung von Schulleistung orientiert (EINSIEDLER 1997a, S. 233f.). Im folgenden geht es nicht um eine weitere Tabellierung bedeutsamer Einzelgrößen eines effektiven Unterrichts, sondern um eine Strukturierung, die durch Forschungsergebnisse begründet für die Weiterentwicklung eines Modellrahmens zu wirksamen Faktoren des Unterrichts geeignet erscheint. Die Struktur des Modellvorschlags beruht auf dem sog. *QAIT*-Ansatz von SLAVIN (1996, S. 4 ff.) mit den folgenden vier Faktoren:

- 1) *Quality of Instruction*: Der Grad, zu dem Lehrinhalte und Informationen so präsentiert werden, daß Schüler sie leicht lernen können. Die Qualität des Unterrichts ist in der Hauptsache abhängig von der Qualität des Curriculums und der Präsentation bzw. Darstellung der Inhalte im Unterricht.
- 2) *Appropriateness*: Der Grad, zu dem Lehrende sicherstellen, daß die Lernenden bereit sind, neuen Stoff zu lernen, d.h., daß notwendig vorauszusetzen-

de Fähigkeiten und Wissen vorhanden sind, der Stoff aber nicht schon gelernt wurde. Angemessenheit ist somit dann gegeben, wenn der Unterricht weder zu schwer noch zu leicht für die Lernenden ist.

- 3) *Incentive(s)*: Der Grad, zu dem Lehrende sicherstellen, daß die Lernenden motiviert sind dem Unterricht zu folgen, sich zu beteiligen und sich die Inhalte anzueignen.
- 4) *Time*: Der Grad, zu dem die Lernenden ausreichend Zeit auf die Aneignung des Stoffes verwenden, was auf die zugestandene Zeit (*allocated*) und die effektiv genutzte Lernzeit (*engaged time; time on task*) verweist. Letzteres steht wiederum mit der Qualität des Unterrichts und der Motivation der Schüler in Verbindung.

SLAVIN versteht diese vier Elemente nicht als isolierte Einzelfaktoren, sondern sieht sie als zusammengehörige Glieder einer Kette, die nur so stark ist wie ihr schwächstes Glied. Für den Lernzuwachs kann daher vermutet werden, daß eine balancierte Verbesserung mehrerer Elemente wirksamer ist als die Optimierung eines isoliert betrachteten einzelnen Elements. Zusammenfassend zeigt Tabelle 1 eine Zuordnung der in der Forschung mehrfach als relevant genannten Unterrichtsfaktoren zu der Systematik von SLAVIN. Ein Überblick der Forschung zur Unterrichtsqualität führt zu dem Schluß, daß sich überwiegend ein *lehrerzentrierter und direkter Unterricht* als besonders förderlich für die Leistungsentwicklung der Schüler erweist. Dies ist zumindest nicht unmittelbar vereinbar mit gegenwärtig verbreiteten Forderungen nach Formen eines stärker schülergesteuerten oder selbstorganisierten Unterrichts. Auf die empirische Hinterfragbarkeit der *neuen Lerntheorien*, insbesondere hinsichtlich der reduzierten Lehrerrolle, weist auch WEINERT (1996) hin. Dazu ist aber auch zu be-

Tab. 1: Bedeutsame Faktoren des Unterrichts (QAIT-Modell)

Qualität (Quality)	Motivierung (Incentives)
Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz Variabilität der Unterrichtsformen Angemessenheit des Tempos (Pacing) Angemessenheit des Medieneinsatzes Übungsintensität Behandelter Stoffumfang Leistungserwartungen und Anspruchsniveau	Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele Bekannte Erwartungen und Ziele Vermeidung von Leistungsangst Interesse und Neugier wecken Bekräftigung und Verstärkung Positives Sozialklima in der Klasse
Angemessenheit (Appropriateness)	Unterrichtszeit (Time)
Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades Adaptivität Diagnostische Sensibilität/ Problemsensitivität Individuelle Unterstützung und Beratung Differenzierung und Individualisierung Förderungsorientierung	Verfügbare Zeit Lerngelegenheiten Genutzte Lernzeit Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit Klassenmanagement, Klassenführung

rücksichtigen, daß in der Forschung zur Unterrichtsqualität weit überwiegend die Effekte auf den Stand bzw. die Entwicklung von Fachleistungen geprüft wurden. Hier scheint durchaus zuzutreffen, daß man Schülern das, was sie lernen sollen, am besten direkt beibringt. Unter Umständen gilt dies für den Erwerb übergreifender Kompetenzen, für die Entwicklung von Denkfähigkeit, Problemlösefähigkeit oder von Kompetenzen zu sozialem und kommunikativem Handeln nicht in gleicher Weise. Für die praktische Unterrichtsarbeit dürfte es zumindest angebracht sein, vor Pauschalisierungen zur Wirksamkeit einzelner Methoden zu warnen. Eher ist zu erwarten, daß sich im Sinne einer Gesamtbilanz ein variierender Methodeneinsatz unter Berücksichtigung der sach- bzw. gegenstands- sowie adressatenspezifischen Voraussetzungen als effektiv erweist. Zu berücksichtigen ist auch, daß ein gut strukturierter Unterricht nicht zwangsweise ein (nur) lehrerzentrierter Unterricht sein muß, sondern auch als sinnvoll (an)geleitete und vorbereitete Eigenaktivität der Schüler organisiert werden könnte. Womöglich geht es übergreifend um die Realisierung eines *kognitiv anspruchsvollen Unterrichts*, in den alle Schüler einbezogen werden. In diesem Sinn lassen sich Ergebnisse von EINSIEDLER/TREINIES (1997) interpretieren. EINSIEDLER (1997a, S. 240) spricht von der Möglichkeit eines „kognitiv stimulierenden Klassenkontextes mit Sogwirkung“, wobei es wesentlich sein dürfte, der Frage nach den vorauszusetzenden Bedingungen anspruchsvollen Unterrichts seitens der Lehrenden und Lernenden differenziert nachzugehen. So legen z.B. Ergebnisse von SCHÜMER (1998) im Rahmen der ergänzenden ethnographischen Studien zu TIMMS die Vermutung nahe, daß der derzeit vielbeachtete und -gerühmte japanische Problemlöseunterricht nur deshalb wirksam und überhaupt durchführbar ist, weil sehr viel an einübendem Routinelernen als Serviceleistung von außerschulischen Instanzen erwartet und wie selbstverständlich auch tatsächlich erbracht wird. Überdies scheint auch im Kulturvergleich nicht allein die Unterrichtsmethode, sondern besonders auch die *insgesamt aufgewendete Lernzeit* eine erhebliche Bedeutung zu haben (SCHÜMER 1998).

3.2 Faktoren auf der Schulebene

Verglichen mit der Forschung zur Qualität des Unterrichts ergibt sich für die Forschung zu relevanten Faktoren auf der Schulebene ein weit weniger klares und einheitliches Bild. Die vorliegenden Sammelübersichten (SCHEERENS/BOSKER 1997) lassen sich nicht ohne weiteres auf einen gemeinsamen Nenner bringen. Häufig erscheinen in den Übersichten Faktoren, die sinnvoller der Unterrichtsebene zuzuordnen wären, und die Zusammenfassungen von Einzelvariablen zu Faktorengruppen scheinen teilweise ad hoc oder nach einem unbekannten Strukturierungsprinzip erstellt zu sein.

Eine nachvollziehbare, wenn auch wiederum nicht zwingende Systematisierung hat STRINGFIELD (1994) mit dem sog. *MACRO-Modell* vorgestellt. Das Modell bezieht sich in erster Linie auf Ergebnisse der *Louisiana-Studie* (TEDDLIE/STRINGFIELD 1993), wurde aber mit Blick darüber hinaus entwickelt. Dieses Modell ist hier vor allem auch deshalb zu erwähnen, weil es sich als Ergänzung zum *QAIT-Modell* von SLAVIN versteht (*QAIT-MACRO-Modell*; STRINGFIELD 1994). *MACRO* nennt Faktoren auf der Schulebene, die zur Förderung der

Qualität des Unterrichts beizutragen scheinen. Somit werden die schulischen Faktoren als Unterstützungssystem eines effektiven Unterrichts (*supportive environment*) im Sinne von CREEMERS/SCHEEERENS (1989) verstanden. Die fünf Faktoren haben folgende Bedeutung:

- 1) *Meaningful, Universally Understood Goals* (Bedeutungsvolle, allgemein anerkannte und fokussierte Ziele).
- 2) *Attention to Daily Academic Functioning* (Aufmerksamkeit für das Funktionieren des Unterrichts).
- 3) *Coordination Among Programs and Between School and Parents over Time* (Koordination zwischen Programmen sowie zwischen Schule und Eltern).
- 4) *Recruitment of Prospective Teachers, Development of Staff, and, When Necessary, the Removal of Longitudinally Unsuccessful Teachers from the School* (Rekrutierung des Lehrpersonals, Personalentwicklung und ggf. Abweisung langfristig erfolgloser Lehrer).
- 5) *Organisation of the school to support universal student learning* (Schulorganisation zur Unterstützung des Lernens). Besonders in der Rekrutierung des Personals, der Aufmerksamkeit für die berufliche (Erst-)Sozialisation und im Reagieren auf Lehrer, die sich längerfristig ihren Aufgaben nicht gewachsen zeigen, unterscheiden sich nach TEDDLIE/STRINGFIELD (1993) erfolgreiche von weniger erfolgreichen Schulen. Überraschenderweise wird dieser Aspekt in der bundesdeutschen Qualitätsdiskussion kaum explizit thematisiert.

Unter Bezug auf den Vorschlag von STRINGFIELD verwenden wir für unser eigenes Forschungsprojekt die in Tabelle 2 angeführte Einteilung in vier übergreifende und miteinander zusammenhängende Bereiche, die für die Qualität einer Schule nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung bedeutsam sein dürften.

Im Überblick thematisieren die vier Bereiche Aspekte der Klarheit und Handlungsrelevanz gemeinsam geteilter Zielsetzungen (Schulkultur), der organisatorischen Regelungen des Schul- und Unterrichtsbetriebs (Schulmanagement), der Zusammenarbeit und Handlungsabstimmung (Kooperation und Koordination) sowie die – im Rahmen der überhaupt gegebenen Freiräume – verfolgte Personalpolitik und -entwicklung an einer Schule.

3.3 Zusammenwirken von Faktoren auf der Unterrichts- und Schulebene

Nach einer durch die Arbeiten von COLEMAN u.a. (1966) und JENCKS u.a. (1972) begründeten Skepsis gegenüber der Wirksamkeit von Schule hatte sich die Perspektive mit den Untersuchungen von RUTTER u.a. (1979) sowie MORTIMORE u.a. (1988) zum bekannten *School Matters* gewandelt. Gerade in den letzten Jahren zeichnet sich jedoch eine abermals veränderte Sichtweise ab. Die bisherigen Forschungsergebnisse erlauben nämlich den Schluß, daß Schulen nur bedingt einheitliche und unmittelbare Wirkungen zugeschrieben werden können. Die primäre und direkte Bedeutung kommt vielmehr dem einzelnen Lehrer und dem Unterricht zu (LUYTEN/SNIJDERS 1996). Mehrfach wird von daher die Frage gestellt, wie brauchbar und nützlich das Konstrukt Schulqualität überhaupt ist (SCHEERENS/BOSKER 1997). Statt nun eine erneute Kehrtwende

Tab. 2: Bedeutsame Faktoren auf der Schulebene

Schulkultur	Schulmanagement
Gemeinsam akzeptierte, handlungsrelevante und eindeutige Ziele; Einigkeit hinsichtlich der primär zu erfüllenden Aufgabe; Organisatorische und pädagogische Leitung;	Gemeinsam geteiltes Aufgabenverständnis; Eine gemeinsame <i>Vision</i> Geklärte Entscheidungsbefugnisse und -verfahren; Geregelte Aufgabenverteilungen
Geregelte Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten;	
Kooperation und Koordination	Personalpolitik und Personalentwicklung
Koordinierter Schul- und Unterrichtsbetrieb; Kooperation mit Partnern außerhalb der Schule (Eltern, Administration, Berater ...) Einführung neuer Lehrer; Erfahrungsaustausch / Wissens-Sharing	Kooperation innerhalb der Schule (Schulleitung-Lehrer-Schüler); Rekrutierung, Sozialisation und Weiterbildung der Lehrer; Regelungen der Fort- und Weiterbildung;

einzuweisen, dürfte es vermutlich angebrachter sein, die Unterrichts- und Schulqualität in ihrer wechselseitigen Beziehung zu analysieren (REYNOLDS u.a. 1994). Damit wäre das Konstrukt der Schulqualität als bedingt brauchbar anzusehen, unter Betonung der Notwendigkeit einer Differenzierung nach Profilen der Lehrer und des Unterrichts innerhalb der einzelnen Schulen und mit Blick auf die Frage nach dem Beitrag der Schul- für die Unterrichtsqualität.

Gründe, die gegen ein globales Konstrukt der Schulqualität mit der Unterstellung allgemeiner, weitgehend einheitlicher sowie zeitlich stabiler Effekte einzelner Schulen sprechen, liefert die empirische Forschung zur Genüge. Die folgende Darstellung beschränkt sich auf eine schlagwortartige Zusammenfassung (ausführlicher: REYNOLDS u.a. 1994; SCHEERENS/BOSKER 1997; DITTON/KRECKER 1995; DITTON 1997).

- 1) Die *Konsistenz* der Wirkungen einer Schule über Fächer bzw. Lernbereiche hinweg ist nur bedingt gegeben und kann keineswegs als gegeben vorausgesetzt werden. Korrelationen der Leistungsstände der Schüler über verschiedene Fächer sind in manchen Studien sehr hoch (bis .90), in anderen Studien ergibt sich dagegen eine nahezu fehlende Konsistenz (um .20).
- 2) Nicht weniger variierende Ergebnisse finden sich bezüglich der *Stabilität oder Konstanz* schulischer Wirkungen über die Zeit, und zwar sowohl bei Vergleichen zwischen Kohorten als auch bei Vergleichen einer Kohorte über Klassenstufen. Auch hier finden sich in einigen Studien zum Teil sehr enge Beziehungen (r bis .87), andere Studien ermitteln dagegen eine weitgehende Unabhängigkeit der Leistungsstände von Schulen über die Zeit (r .10 bis .20). In der Regel ist die Stabilität schulischer Effekte unter Berücksichtigung der Schülervoraussetzungen (*value added*) deutlich *geringer* als bei Studien auf der Basis von unadjustierten Daten.
- 3) Auch wenn es nicht unbedingt die Regel ist, ergeben sich doch mehrfach Belege für *differentielle Effekte* der Schulen hinsichtlich der Wirkungen für verschiedene Schülergruppen, z.B. im Hinblick auf Faktoren wie die Natio-

nalität oder Ethnizität, die soziale Herkunft oder das Geschlecht der Schüler. Einige Schulen scheinen spezifische Schülergruppen mehr zu fördern bzw. zu benachteiligen als andere Schulen (NUTTALL u.a. 1989; SAMMONS u.a. 1993).

- 4) Insgesamt läßt sich daraus folgern, daß eine Globalklassifikation in gute und weniger gute *Schulen* allenfalls bedingt überzeugen kann. Dem Ergebnisstand entsprechend hätten *differenzierte Profile* für einzelne Schulen über Fächer und über die Zeit mehr Überzeugungskraft. Außerdem stellt sich für die Forschung die bisher zu wenig beachtete Frage, für welche Schulen unter welchen Bedingungen sich konsistente und stabile Effekte nachweisen lassen und unter welchen Bedingungen bedeutsame Veränderungen auftreten.

Explizit zum Zusammenwirken von Faktoren auf der Schul- und Unterrichtsebene liegen kaum Untersuchungen vor. Ergebnisse von RAUDENBUSH u.a. (1992, 1993) sowie LEE u.a. (1993, 1995, 1997) deuten für die USA an, daß eine als unterstützend erlebte schulische Situation positive Wirkungen auf die erlebte Selbstwirksamkeit der Lehrer sowie – vermittelt über den Unterricht – auf den Lernerfolg der Schüler hat oder zumindest haben kann. Aber auch hier sind die Effekte der Schulumgebung eher gering und vorrangig scheint es sich um Wirkungen von schulischen Faktoren zu handeln, die sich positiv auf die Qualität des Curriculums und Unterrichts auswirken (LEE u.a. 1997). In diesem Zusammenhang ist die umfangreiche Metaanalyse von WANG/HAERTEL/WALBERG (1993) bedeutsam, die zwar nicht explizit die Beziehungen zwischen den Ebenen behandelt, aber eine übergreifende Gesamteinschätzung wirksamer Bedingungen hinsichtlich des Lernerfolgs der Schüler erlaubt. Eine Zusammenstellung der bedeutsamsten Faktoren auf der Ebene des Unterrichts, der Schule und des Kontextes nach den Ergebnissen von WANG u.a. (1993) gibt Tabelle 3.

Die hauptsächlichen Einflüsse auf den Lernerfolg gehen damit von den individuellen Schülermerkmalen, der Qualität des Unterrichts sowie dem familialen und außerschulischen Kontext der Schüler (bes. *home environment*) aus. Die Mehrzahl der Variablen bezieht sich sogar auf die Unterrichtssituation, mit einem primär bedeutsamen Faktor *Classroom Management*. Von den der Schulebene zuordenbaren Faktoren erscheinen nur die Schulkultur und das curriculare Design unter den 15 bedeutsamsten Einflußgrößen. WANG/HAERTEL/WALBERG (1993) verweisen auf der Basis ihrer Ergebnisse auf die Diskrepanz zu verbreiteten Forderungen nach Reformen, die mehr auf schulische als auf unterrichtliche Bedingungen abstellen. Ähnlich betonen SCHEERENS/BOSKER (1997) nach ihrer Sichtung vorliegender Forschungsarbeiten den eher hypothetischen Status der oft genannten Faktoren zu schulischer Qualität.

Das Gesamtergebnis der aktuellen Diskussionen läßt sich in der These der *primären Bedeutung proximaler Faktoren* zusammenfassen. Wie schon erwähnt, sollte dies nicht als Anlaß zu einer radikalen Kehrtwende in der Qualitätsforschung genommen werden, indem nun künftig der schulische Bedingungsrahmen und Kontext zu ignorieren wäre. Vielmehr wird es wichtig sein, klar zwischen den Ebenen zu unterscheiden und die zu untersuchenden Einzelvariablen den Ebenen korrekt zuzuordnen. Als Mehrebenenmodell verstanden, ergibt sich damit überhaupt erst der Zugang zu einer auch methodisch ange-

Tabelle 3: Bedeutsame Faktoren nach Wang, Haertel und Walberg 1993
Home and Community Educational Context Peer group (level of peers academic aspiration) [8] Home environment and parental support (parental involvement in homework) [4]
School Demographics, Culture, Climate, Policies and Practices School culture (ethos conducive to teaching and learning) [10]
Design and Delivery of Curriculum and Instruction Curriculum design (materials employ advance organizers) [13]
Classroom Practices Classroom instruction (clear and organized instruction) [12] Quantity of instruction (time on task) [9] Classroom assessment (assessment as frequent integral of instruction) [15] Classroom management (strategies to maintain active participation by all students) [1] Student and teacher social interactions (positive responds on each other) [5] Student and teacher acad. interactions (frequent calls for extended, substantive responses) [14] Classroom climate (cohesiveness, common interests and values, cooperative goals) [11]
Student Characteristics Social and behavioral [6] Motivational and affective [7] Cognitive [3] Metacognitive [2]
[] Position in der Rangreihe der 15 bedeutsamsten Faktoren

messenen Forschung, die Beziehungen zwischen den Ebenen und Bereichen herauszuarbeiten in der Lage ist. Angesichts der Ergebnisse zur häufig nicht hohen Konsistenz und Stabilität schulischer Effekt ist zu klären, wodurch dies bedingt sein kann. Konsistente und stabile Effekte wären dann zu erwarten, wenn alle Lehrer einer Schule einheitlich und über die Zeit einen guten Unterricht gewährleisten. Dazu müßte vermutlich durch die Zusammenarbeit der Lehrer ein koordinierter und abgestimmter Unterricht sichergestellt werden. Womöglich tragen auch eine auf die Sicherung der Unterrichtsqualität bezogene Schulleitung sowie eine intensive Kooperation mit den Eltern zu stabilen und konsistenten Wirkungen bei. Verständigung, Abstimmung und Kooperation dürften dann förderlich sein, wenn hinsichtlich der Ziele Klarheit herrscht und diese als Aspekt der *Schulkultur* von den Beteiligten verbindlich akzeptiert und gemeinsam getragen werden. Ebenso wichtig dürfte es sein, daß die Zielerreichung überprüft wird und der Grad der Zielerreichung oder -verfehlung die Basis für die weitere Entwicklung einer Schule abgibt. Das ergänzende Element zu dem in der Tradition der Schulqualitätsforschung stark betonten Element der Schulkultur dürfte die Kontrolle sein, wo eine Schule konkret steht und wie sie sich entwickelt. Das leitet über zum abschließenden Teil, der Frage nach den Schlußfolgerungen für die *Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung*.

4. Folgerungen für die Qualitätskontrolle und -sicherung

Eine Übersicht der relevanten Qualitätsbedingungen und -faktoren auf der Unterrichts- und Schulebene führt zu dem intuitiv plausiblen Bild von *gutem Unterricht in guten Schulen*. Dies sollte nicht darüber hinwegtäuschen, daß eine statische Definition und Festlegung der notwendigen Schritte zur Sicherung

von Qualität im Anwendungsbereich der Einzelschulen kaum je befriedigend sein kann. Vielmehr müssen die einzelnen Schulen und Lehrer entsprechend den jeweils spezifischen Bedingungskonstellationen an ihrer Schule und in deren Kontext adaptive Leistungen erbringen. Notwendigerweise setzt dies jedoch voraus, daß bekannt und verbindlich akzeptiert ist, was an Zielen erreicht werden soll, daß das Aufgabenverständnis geklärt, die konkrete Arbeit darauf ausgerichtet und die Zielerreichung überprüft wird. Die Verbindung von *Zielperspektiven* und praktisch verwendbaren *Systemen der Qualitätskontrolle* steht bei den folgenden Überlegungen im Vordergrund.

Unter Bezug auf Ergebnisse aus amerikanischen Reformprogrammen schlägt STRINGFIELD (1995) vor, effektive Schulen durch die Merkmale von *hochzuverlässigen Organisationen* (*High Reliability Organisations – HROs*) zu charakterisieren. Hochzuverlässige Organisationen sind solche, die hochkomplexe Aufgaben in sensiblen Bereichen von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung zu erfüllen haben, wie etwa Atomkraftwerke oder Verkehrsleit- und Flugsicherungssysteme. Sie sind in ihrer Struktur und den intern ablaufenden Prozessen auf ein bestmögliches Funktionieren und die Sicherung der zentralen Abläufe ausgerichtet. Hochzuverlässige Einrichtungen zeichnen sich durch die Konzentration darauf aus, jedes Scheitern in der Aufgabenerfüllung aufgrund der unvermeidbar hohen Kosten eines Versagens und/oder der Unverantwortbarkeit von Mißerfolgen zu vermeiden. Von dieser Auffassung her sollte der Unterrichts- und Schulbetrieb darauf ausgerichtet sein, schulischen Mißerfolg, vor allem den frühzeitigen Abbruch von Schulkarrieren, auszuschließen. STRINGFIELD bezieht sich damit auf das Bildungsprogramm der *Goals 2000*, wie es in den zahlreichen Initiativen der *New American Schools*, u.a. in *Success for all* von SLAVIN (1996), zum Ausdruck kommt. Schulischer Mißerfolg wird hier als heutzutage gesellschaftlich nicht mehr tolerierbar verstanden, weil er die Betroffenen von der gesellschaftlichen Teilhabe ausschließt oder sie zumindest gravierend in ihren Lebenschancen einschränkt. Zudem aber auch deshalb, weil die gesellschaftlich verursachten Folgekosten immens sind. Ziel im übertragenen Sinn ist es damit, den Schulbetrieb so sicher zu machen wie z.B. den Flugbetrieb. Wer würde schon gern in ein Flugzeug steigen, wenn er wüßte, daß die Wahrscheinlichkeit am Zielort anzukommen, nur ca. 85%³ beträgt? Eine Sicherung des Erfolgs aller Schüler muß nicht zwangsweise im Widerspruch zu der Förderung von Spitzenleistungen stehen, die gleichfalls häufig in den USA und in Deutschland als Ziel schulischer Qualitätsverbesserung genannt wird. Ein primäres Ziel kann durchaus sein, zunächst eine breite und verlässliche Grundlage für den weiteren Lernerfolg aller Schüler zu schaffen, um bei möglichst vielen Schülern die Voraussetzungen zum Erreichen eines hohen Leistungsniveaus zu gewährleisten. Darauf zielt u.a. das Programm *roots and wings* von SLAVIN (1996) ab. Eine solche *Vision* sollte in einer demokratischen Gesellschaft unter dem Anspruch einer *Bildung für alle* (KLAFKI 1990) konsensfähig sein. Möglicherweise ergäbe sich daraus eine brauchbarere und konkreter spezifizierbare Basis für die Schulentwicklung als aus der gegenwärtigen Vielzahl relativ beliebig wählbarer Entwicklungsprogramme einzelner Schulen.

3 Das ist die durchschnittliche Erfolgsrate der amerikanischen Schulen, von der STRINGFIELD ausgeht.

Nur die Ziele und Perspektiven zu klären wäre indessen unzureichend. Erforderlich ist daneben der Nachweis, daß im Sinne der Zielsetzungen in den Schulen erfolgreich gearbeitet wird. STRINGFIELDS Vision der Schulen als *HROs* sollte von daher mit den Überlegungen von SCHEERENS (1992) zu einer *evaluationenzentrierten rationalen Kontrolle (evaluation centered rational control)* zusammengeführt werden. Um das Funktionieren eines Systems auf Dauer sicherzustellen, ist die Erfassung, Prüfung und Kontrolle der Bedingungen und Grade der Zielerreichung unverzichtbar. Erst aus einem ausreichenden Informationspool und Informationsaustausch ergeben sich konkrete Ansatzpunkte für anzustrebende Veränderungen. Benötigt wird also ein Evaluations- und Berichtssystem mit den nötigen Daten und Informationen für die verschiedenen Ebenen des Bildungswesens. Das zugrundezulegende Paradigma ist dabei wiederum die These der *primären Bedeutung proximaler Faktoren*, d.h. von Bedingungen des Unterrichts und Schulbetriebes. Zu diesen Faktoren muß ein Evaluationssystem praktisch verwertbare Daten liefern, wenn es mehr sein soll als eine reine Bestandsaufnahme zu den erzielten Schülerleistungen. Informationen und Datensammlungen haben von der Ebene der einzelnen Schulklasse auszugehen, und diese Daten können dann für Schulen, Schulbezirke, Regionen und Bundesländer aggregiert werden. Die Zielperspektive könnte ein Berichts- und Indikatorensystem sein, das sowohl für die praktische Arbeit der einzelnen Schulen vor Ort – auch der einzelnen Lehrer für den Erfolg ihrer Bemühungen im Unterricht – als auch für die regionale und überregionale Planungsarbeit aussagekräftige Informationen zur Verfügung stellt. Ohne Frage sind die gegenwärtig im Rahmen der internationalen Vergleichsuntersuchungen bereits durchgeführten (TIMSS) bzw. laufenden Programme (PISA, CIVIC) ein wichtiger erster Schritt, um Licht in das bisherige Dunkel zu bringen (LEHMANN 1997). Zu den Erfordernissen eines für die Lehrer und Schulen konkret verwertbaren landesweiten oder gar nationalen Evaluations- oder Controllingsystems besteht aber noch eine deutliche Kluft. Vor allem sollten Qualitätskontrollen über ein eher deskriptives Berichts- und Indikatorensystem hinaus eine auch theoretisch begründete Datenbasis für die weitere Qualitätsforschung abgeben, die ihrerseits durch den Bezug auf Daten zu Unterrichts- und Schulsituationen die Entwicklungsarbeit der einzelnen Schulen und Lehrer unterstützen könnte. Das erfordert es, statt einer Fixierung auf die Erhebung von Schülerleistungen, in Evaluationsstudien verstärkt *Unterrichts- und Schulmerkmale* in differenzierter Form einzubeziehen.

Begrüßenswert ist in diesem Zusammenhang der BLK-Modellversuch zur Evaluation und Selbstevaluation von Schule, in dessen Rahmen Schulen u.a. selbst Erhebungsinstrumente konstruieren und diese für ihre schulische Entwicklungsarbeit nutzen. Darüber hinaus erscheint aber auch eine *zentral koordinierte Entwicklung von Evaluationssystemen* als wünschenswert, um die Vergleichbarkeit der Erhebungsdaten zwischen den Schulen zu sichern. Nicht zuletzt liegt dies im Interesse eines überregionalen Erfahrungsaustauschs – auch zwischen Schulen, Administration und Wissenschaft. Verfahren zur Evaluation bzw. Qualitätskontrolle können durchaus unter Beteiligung der Schulen entwickelt werden, aber unter Berücksichtigung der Erfordernisse eines überregionalen Datenbestandes und unter Sicherung methodisch zuverlässiger, objektiver, reliabler und valider Informationen. Besonders ist in diesem Zusam-

menhang auf die Längsschnittstudie von LEHMANN (1995; LEHMANN/PEEK 1997) im Auftrag der Hamburger Schulbehörde hinzuweisen. In dieser Untersuchung wird die Entwicklung der Schülerleistungen und Schulkarrieren für die Schüler an Hamburger Schulen bis zum Ende der Sekundarstufe untersucht. Außer den Schülerleistungen werden in der umfangreichen Erhebung Schülereinstellungen sowie Daten zum familialen und schulischen Lernkontext erhoben. Erwähnenswert ist insbesondere auch, daß die Ergebnisse zu den Leistungsständen aus der ersten Erhebung in der fünften Klassenstufe bereits klassenweise an die einzelnen Lehrer rückgemeldet wurden. Die Rückmeldungen bezogen sich sowohl auf die erzielten Rohtestwerte als auch auf das erzielte Ergebnis relativ zu anderen Klassen mit vergleichbaren Schülermerkmalen (adjustierte Testwerte; vgl. PEEK 1997). Die Frage des Umgangs mit diesen Informationen an den Schulen und die Nutzung für die Kooperation mit Vertretern der Schulaufsicht ist eine wichtige Frage weiterer Untersuchungen.

Die Entwicklung eines Systems der Qualitätskontrolle und -sicherung, besonders auch oberhalb der Ebene der einzelnen Schulen, ist an eine Reihe von *Bedingungen* gekoppelt, die in Deutschland großteils nicht gegeben, sondern erst zu schaffen sind. Dazu gehört nicht zuletzt die Entwicklung von *curricular validen Tests* zu den Fachleistungen sowie von Erhebungsverfahren zur Ermittlung fachübergreifender Kompetenzen und Haltungen der Schüler (vgl. die Arbeiten im Rahmen von PISA und CIVIC). Ebenso werden *Verfahren zur Erfassung und Bewertung der Unterrichts- und Schulqualität* benötigt. Insbesondere besteht ein Bedarf an standardisierten Verfahren, die Entwicklungsverläufe bzw. Einstellungsänderungen über Jahrgangsstufen hinweg abbilden können. Überdies ist die Etablierung von Qualitätskontroll- und -sicherungssystemen im Interesse eines überregional koordinierten und systematisch vergleichbaren Vorgehens von *institutionellen Voraussetzungen* abhängig. Ohne die *Koordinierungsfunktion zentraler Einrichtungen* drohen die vielfältigen Evaluationsansätze in ein unüberschaubares Nebeneinander einzelner Initiativen zu zerfallen. Vergleichbar verweisen die Erfahrungen aus der internationalen Forschung zur Schulqualität auf die Schwierigkeit, aus einer kaum mehr aufarbeitbaren Vielzahl von oft nur bedingt aufeinander beziehbaren Einzelbefunden ein stimmiges Gesamtbild zu gewinnen. Insofern erscheint auch eine *stärker koordinierte Forschung* dringend wünschenswert. Eine intensivierte Zusammenarbeit, nach Möglichkeit im Rahmen eines Sonderforschungsbereichs zur Qualitätssicherung im Schul- und Bildungswesen, könnte einen erheblichen Gewinn für die Forschung und Praxis darstellen.

Literatur

- BAUMERT, J.; LEHMANN R.: TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997.
- BEATON, A.E.; MULLIS, I.V.; MARTIN, M.O.; GONZALEZ, E.J.; KELLY, D.L.; SMITH, T.S.: Mathematics achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). TIMSS Internat. Study Center: Boston College 1996a.
- BEATON, A.E.; MARTIN, M.O.; MULLIS, I.V.; GONZALEZ, E.J.; SMITH, T.A., KELLY, D.L.: Science achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). TIMSS Internat. Study Center: Boston College 1996b.

- BROPHY, J.; GOOD, TH.L.: Teacher behaviour and student achievement. In: WITTRICK, M.C. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan 1986, S. 328–375.
- BRYK, A.S.; RAUDENBUSH, S.W.: Application of hierarchical linear models to assessing change. In: *Psychological Bulletin* 101 (1987), S. 147–158.
- BRYK, A.S.; RAUDENBUSH, S.W.: *Hierarchical Linear Models*. Newbury Park: Sage 1992.
- CARROLL, J.B.: A Model of School Learning. In: *Teachers College Record* 64 (1963), S. 723–733.
- COLEMAN, J.S. u.a.: *Equality of educational Opportunity*. Washington, D.C. 1966.
- CREEMERS, B.: *The effective classroom*. London: Cassell 1994.
- CREEMERS, B.: Process indicators on school functioning and the generalisability of school factor models across countries. In: *OECD: Measuring the quality of schools*. Paris 1995, S. 103–119.
- CREEMERS, B.; SCHEERENS, J. (Hrsg.): Developments in school effectiveness research. In: *International Journal of Educational Research* 13 (1989), S. 685–825.
- DITTON, H.: Wirkung und Wirksamkeit der Einzelschule. Analysen zur Bedeutsamkeit der verschiedenen Ebenen des Schulsystems. In: LEHMANN, R.H. u.a. (Hrsg.): *Erweiterte Autonomie für Schule – Bildungscontrolling und Evaluation*. Berlin-Nyíregyháza 1997, S. 91–116.
- DITTON, H.: *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim 1998.
- DITTON, H.: Analysis of process evaluation – methodology and examples. In: DALKALATCHEV, H.; VAN BUE, J. (Hrsg.): *Control of educational Processes*. Berlin / Sofia (im Druck).
- DITTON, H.; KRECKER, L.: Qualität von Schule und Unterricht Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995), S. 507–529.
- DITTON, H.; KRECKER, L.: Gute Schulen aus der Sicht der Betroffenen – Eltern benoten die Schule. In: *Empirische Pädagogik* 10 (1996), S. 27–48.
- EINSIEDLER, W.: Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: WEINERT, F.E.; HELMKE, A. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim 1997a, S. 225–251.
- EINSIEDLER, W.: Empirische Grundschulforschung im deutschsprachigen Raum – Trends und Defizite. In: *Unterrichtswissenschaft* 25 (1997b), S. 291–315.
- EINSIEDLER, W.; TREINIES, G.: Effects of Teaching Methods, Class Effects, and Patterns of Cognitive Teacher-Pupil Interactions in an Experimental Study in Primary School Classes. In: *School Effectiveness and School Improvement* 8 (1997), S. 327–353.
- ENGEL, U.: *Einführung in die Mehrebenenanalyse*. Opladen 1998.
- FEND, H.: *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrleistung*. Weinheim 1998.
- FLECHSIG, K.-H.; HALLER, H.-D.: *Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung*. Stuttgart 1973.
- FRASER, B.J.; WALBERG, H.J.; WELCH, W.W.; HATTIE, J.A.: Synthesis of educational productivity research. *International Journal of Educational Research* 11 (1987), H. 2 (Special Issue).
- FREY, K.: *Theorien des Curriculums*. Weinheim 1972.
- GOLDSTEIN, H.: *Multilevel Statistical Models*. London: Arnold 1995.
- GOLDSTEIN, H.; SPIEGELHALTER D.J.: League Tables and Their Limitations: Statistical Issues in Comparisons of Institutional Performance. In: *Journal of the Royal Statistical Society, Part A*, 159 (1996), S. 385–443.
- GOODLAD, J.I. u.a.: *Curriculum Inquiry*. New York: McGrawHill 1979.
- GRAY, J.; JESSON, D.; GOLDSTEIN, H.; HEDGER, K.; RASBASH, J.: A Multi-Level Analysis of School Improvement: Changes in Schools' Performance over Time. In: *School Effectiveness and Improvement* 6 (1995), S. 97–114.
- HILL, P.W.; ROWE, K.J.: Multilevel Modelling in School Effectiveness Research. In: *School Effectiveness and Improvement* 7 (1996), S. 1–34.
- JENCKS, CH. u.a.: *Chancengleichheit*. Hamburg 1973.
- KLAFKI, W.: Allgemeinbildung für eine humane, fundamental-demokratisch gestaltete Gesellschaft. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hrsg.): *Umbrüche in der Industriegesellschaft*. Bonn 1990, S. 297–310.
- KRUMM, V.: Schulleistung auch eine Leistung der Eltern. In: SPECHT, W.; THONHAUSER, J. (Hrsg.): *Schulqualität*. Innsbruck: Studien Verlag: 1996, S. 256–290.
- LEE, V.E.; SMITH, J.B.: Effects of restructuring on the achievement and engagement of middlegrade students. In: *Sociology of Education* 66 (1993), S. 164–187.
- LEE, V.E.; SMITH, J.B.: Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. In: *Sociology of Education* 68 (1995), S. 241–270.
- LEE, V.E.; SMITH, J.B.; CRONINGER, R.G.: How high school organization influences the equitable distribution of learning in mathematics and science. In: *Sociology of Education* 70 (1997), S. 128–150.
- LEHMANN, R.H.: *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe an Hamburger Schulen. Bericht über die Voruntersuchung im September 1995*. Berlin 1995.

- LEHMANN, R.H.: Überregionale Leistungsmessung und der individuelle Anspruch auf optimale Lernförderung. In: *Empirische Pädagogik* 11 (1997), S. 85–94.
- LEHMANN, R.H.; PEEK, R.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe an Hamburger Schulen. Berlin 1996.
- LUYTEN, H.; SNIJDERS, T.A.B.: School Effects and Teacher Effects in Dutch Elementary Education. In: *Educational Research and Evaluation* 2 (1996), S. 1–24.
- MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; ECOB, R.: *School Matters. The Junior Years*. Somerset: Open Books 1988.
- NUTTALL, D.L.; GOLDSTEIN, H.; PROSSER, R.; RASBASH, J.: Differential school effectiveness. In: *International Journal of Educational Research* 13 (1989), S. 769–776.
- OECD: *Performance Standards in Education*. Paris 1995.
- OECD: *Prepared for life? How to measure CrossCurricular Competencies*. Paris 1997.
- PEEK, R.: Zur Bedeutung von externer Evaluation für die Schulentwicklung. Das Beispiel Hamburg. In: LEHMANN, R.H. u.a.: *Erweiterte Autonomie für Schule. Bildungscontrolling und Evaluation*. Berlin 1997, S. 117–128.
- RAUDENBUSH, S.W.; ROWAN, B.; CHEONG, Y.F.: Contextual effects on the selfperceived efficacy of High School Teachers. In: *Sociology of Education* 65 (1992), S. 150–167.
- RAUDENBUSH, S.W.; ROWAN, B.; CHEONG, Y.F.: Higher order instructional goals in secondary schools: class, teacher, and school influences. In: *American Educational Research Journal* 30 (1993), S. 523–553.
- REYNOLDS, D.; CREEMERS, B.P.M.; NESSELRODT, P.S.; SCHAFFER, E.C.; STRINGFIELD, S.; TEDDLIE, CH.: *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon 1994.
- RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J.: *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press 1979.
- SAMMONS, P.: Complexities in the Judgement of School Effectiveness. In: *Educational Research and Evaluation* 2 (1996), S. 113–149.
- SAMMONS, P.; NUTTALL, D.; CUTTANCE, P.: Differential School Effectiveness: results from a reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project Data. In: *British Educational Research Journal* 19 (1993), S. 381–405.
- SCHEEERENS, J.: *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*. London: Cassell 1992.
- SCHEEERENS, J.; BOSKER, R.: *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon 1997.
- SCHEEERENS, J.; CREEMERS, B.: Conceptualizing school effectiveness. In: *International Journal of Educational Research* 13 (1989), S. 691–706.
- SCHEEERENS, J.; VERMEULEN, C.; PELGRUM, W.J.: Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations. In: *International Journal of Educational Research* 13 (1989), S. 789–799.
- SCHMIDT, H.W.; COGAN, L.S.: Development of the TIMSS Context Questionnaires. In: MARTIN, M.O.; KELLY, D.L. (Hg.): *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Technical Report. Volume I*. Chestnut Hill, M.A: Boston College 1996.
- SCHÜMER, G.: Mathematikunterricht in Japan – Ein Überblick über den Unterricht in öffentlichen Grund- und Mittelschulen und privaten Ergänzungsschulen. In: *Unterrichtswissenschaft* 26 (1998), S. 195–228.
- SLAVIN, R.E.: *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger 1996.
- STEFFENS, U.; BARGEL, T.: *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwed 1993.
- STRINGFIELD, S.: A Model of Elementary School Effects. In: REYNOLDS, D. u.a.: *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon 1994, S. 153–187.
- STRINGFIELD, S.: Attempting to Enhance Students' Learning through Innovative Programs: The Case of Schools Evolving into High Reliability Organizations. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1995) S. 67–96.
- TEDDLIE & STRINGFIELD: *Schools make a difference. Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press 1993.
- WANG, M.C.; HAERTEL, G.D.; WALBERG, H.J.: Toward a Knowledge Base for School Learning. In: *Review of Educational Research* 63 (1993), S. 249–294.
- WALBERG, H.J.: Improving the Productivity of America's Schools. In: *Educational Leadership* 41 (1984), S. 19–27.
- WEINERT, F.E.: Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10 (1996), S. 1–12.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Hartmut Ditton, Katholische Universität Eichstätt,
Philosophisch-Pädagogische Fakultät, 85071 Eichstätt.

Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

1. Qualitätssicherung in der Praxis – zwei Fallbeispiele

1.1 Fallbeispiel 1: Qualitätsmanagement an einer Höheren Technischen Lehranstalt

An der Abteilung für Elektrotechnik einer großen Höheren Technischen Lehranstalt (HTL¹) soll ein Qualitätsmanagementsystem nach ISO 9000 eingeführt werden. Die untersuchte HTL ist ein relativ großes Exemplar ihrer Spezies; sie liegt in einer österreichischen Landeshauptstadt und hat ca. 1500 SchülerInnen sowie 180 LehrerInnen. Ihrer Abteilung Elektrotechnik gehören 330 SchülerInnen und 52 LehrerInnen an.

Die Initiative zum Qualitätsmanagement geht vom Abteilungsvorstand (AV) aus, der darin vom Schulleiter und vom zuständigen Landesschulinspektor (LSI) unterstützt wird (vgl. für das folgende KRAINZ-DÜRR 1999a). Die erste Ankündigung der Initiative und die Vorstellung des Qualitätsmanagementsystems ISO 9000 werden von den LehrerInnen interessiert aufgenommen. Auch ein erstes Qualitätsseminar unter Leitung eines externen Qualitätsauditors, bei dem „etliche LehrerInnen der Abteilung“ teilnehmen, verläuft ‚erfolgreich‘ und erstellt einen Terminplan, nach dem in einem knappen Jahr eine Zertifizierung erfolgen könnte.

Im Zentrum des *ISO-Konzepts* steht die genaue Regelung von Verfahren und Prozessen, um Arbeitsabläufe transparent, nachvollziehbar und überprüfbar zu machen. Die dadurch entstehenden „Norm-Verfahrensweisen“ werden dann in einem Qualitätshandbuch dokumentiert (vgl. GONON et al. 1998, S. 18ff.). Während der Sommerferien beginnt der AV nun mit der *Ausarbeitung dieses Qualitätshandbuches*: „Die Sommerferien wurden zuwenig für Gespräche und Teamarbeit genutzt, die ersten Kapitel des Handbuchs entstanden praktisch im stillen Kämmerlein des Abteilungsvorstandes, der meinte, durch gute Kenntnis des Schulalltags alleine die notwendige Voraussetzung für die Zertifizierung schaffen zu können“ (schulinternes Manuskript).

Als am Beginn des nächsten Schuljahres in einer Konferenz an *alle* LehrerInnen die Forderung herangetragen wird, solche Norm-Verfahrensweisen auch für die Unterrichtsarbeit zu entwickeln, bricht ein „Sturm der Entrüstung“ los. Die Mehrzahl der LehrerInnen lehnt die gemeinsame Festsetzung von Regeln

1 HTLs sind Schulen der Sekundarstufe II, die neben einer Berufsausbildung in einem technischen Beruf auch zu Abitur und Hochschulberechtigung führen.

für die Unterrichtsarbeit ab und äußert offen Ablehnung und Protest. Die Vorgänge im Rahmen dieser Konferenz sind den Beteiligten zum Teil traumatisch in Erinnerung. Die Konferenz sei „böse ausgegangen“, „persönliche Kränkungen [seien] passiert“ (zit. nach KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 31).

Als Gründe für die Ablehnung werden von den Interviewten retrospektiv prozeß- und kontextbezogene Faktoren und *nicht der Inhalt* der Entscheidung selbst genannt:

- *Informationsmangel*: „Wir haben schon gewußt, daß [der Abteilungsvorstand] so etwas macht, allerdings nicht in der ganzen Konsequenz“ (ebda.). Natürlich – so betonen die LehrerInnen – sei da nichts im geheimen abgelaufen. Der Abteilungsvorstand habe immer wieder gebeten, sein Handbuch anzuschauen und zu kommentieren. Aber ein Buch mit 200 Seiten durchzulesen und „auch durch[zudenken“ (ebda.), sei natürlich eine Belastung.
- *Zeitdruck*: Der AV sei „einfach zwei Schritte voraus gewesen“ (ebda.)
- *Bildungspolitischer Kontext*: Im gleichen Herbst war für die Schulen seitens des Unterrichtsministeriums ein „Sparpaket“ geschnürt worden, das in den Augen vieler LehrerInnen bedeutende Verschlechterungen für ihre Arbeitssituation enthielt. In dieser Situation schien es manchen geraten, jede zusätzliche – unbezahlte – Aufgabe und Anforderung abzuwehren.

Die Konferenz bedeutet einen „tiefgreifenden und ernsten Bruch“ (zit. nach KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 31). Man habe einige Monate kaum mehr miteinander gesprochen, eine regelrechte „Eiszeit“ sei eingetreten. Der AV reagiert offenbar damit, einen Schritt zurückzugehen: eine ‚Nachdenkpause‘ von etwa einem halben Jahr wird eingeschoben, in der alle Tätigkeiten im Qualitätsentwicklungsprojekt eingestellt werden. Die Pause wird aber genutzt, um das bisherige Geschehen im kleineren Kreis zu überdenken. Für besonders interessierte LehrerInnen findet erneut ein Informationsseminar statt. In zahlreichen privaten Gesprächen sollen Vorurteile und Unsicherheiten bei LehrerInnen ausgeräumt werden. Der Abteilungsvorstand nutzt die Zeit, um sich auf eigene Kosten zum Qualitätsauditor ausbilden zu lassen. Das Ende der „Eiszeit“ wird durch einen von einem externen Trainer geleiteten Kommunikationstag markiert. Dieser wird dazu genutzt, die offenen Probleme anzusprechen und Perspektiven für die Weiterarbeit zu entwickeln. Dabei findet auch eine Übereinkunft über eine *Strategieänderung* statt:

- *Rücknahme des Ergebnisdrucks und Betonung des Konsensprinzips bei den Lehrenden*: Nun soll jede Eile vermieden und Schritt für Schritt vorgegangen werden. Ein derartiges System könne „nur mit Konsens eingeführt“ werden. In kleinen Gruppen von LehrerInnen werden Korrekturvorschläge zum bestehenden Handbuch ausgearbeitet; Informationsnachmittage finden statt.
- *Verbreiterung der Arbeitsbasis*: Es wird eine Arbeitsgemeinschaft TQM gegründet, die sich alle 6–8 Wochen trifft. Die Gruppe ist „prinzipiell offen“, tatsächlich nehmen etwa 20 LehrerInnen regelmäßig teil. Ursprünglich hatte der Abteilungsvorstand angenommen, das gesamte Kollegium würde daran teilnehmen. Nun sei er allerdings zufrieden, daß 20 KollegInnen mit-

arbeiten – immerhin 50 Prozent jener LehrerInnen, die den größten Teil ihrer Lehrverpflichtung an der Abteilung ableisten (vgl. KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 33).

- Eine Begleiterscheinung dieser Maßnahmen ist, daß die *Verbindlichkeit* der Ergebnisse offen gelassen, nicht mehr thematisiert und gleichsam heruntergespielt wird: „Es ist überhaupt nicht mehr davon geredet worden, daß das Ganze in ein Qualitätssicherungssystem so quasi verbindlich für alle eingebaut werden soll. [...] es ging wirklich nur darum, daß sich eine Lehrergruppe über einen ganz eng begrenzten Ablauf und Vorgang Gedanken gemacht hat. Die Konsequenzen wurden nicht in den Vordergrund gestellt“ (zit. nach KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 47).

Bis zum Ende unserer Untersuchung erstellt die Arbeitsgruppe 34 Verfahrensregeln. Sie betreffen einerseits *administrative Fragen*, wie Katalogführung, Tätigkeiten des Jahrgangsvorstands, Führung von Werkstättenlisten usw. (vgl. KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 35).² Auf der anderen Seite gibt es aber auch Versuche, bestimmte Abläufe im *Unterricht* und seinem Umfeld zu ordnen (z.B. Durchführung von Projektarbeiten, Beurteilung von Laborberichten, Aufzeichnungen bei der Leistungsfeststellung) oder sogar *pädagogische Grundsätze* zu verankern: „Sollte sich nach einer Leistungsüberprüfung (z.B. Schularbeit, Test ... u.dgl.) herausstellen, daß einzelne Schüler oder auch ein Großteil eines Jahrgangs den Stoff oder Teile des Stoffes nicht in ausreichendem Maße beherrscht, so hat der Lehrer die Aufgabe den Schülern in Form einer *Nachschulung* noch einmal Gelegenheit zu geben, den Stoff zu wiederholen.“ Die in der Norm vorgeschlagenen Methoden reichen dabei von zusätzlichen Übungszetteln und Hausübungen über ein nochmaliges Erklären des Stoffes bis zu einer Veränderung der Unterrichtsform. In der Richtlinie wird weiters festgehalten, daß die Schuld für einen mangelhaften Lernerfolg „nicht prinzipiell den Schülern zuzuweisen“ ist (schulinternes Manuskript).

Diese Verfahrensregeln sind bisher allerdings nicht verbindlich. Eigentlich sei das die Sache des Abteilungsvorstandes, meinte ein Lehrer: „Da muß der Abteilungsvorstand, meiner Meinung nach, eine Konferenz einberufen, und das dort verlaublich und sagen, so jetzt schaut das so und so aus“ (zit. nach KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 36). Tatsächlich sind sich die MitarbeiterInnen der AG „nicht einmal sicher, ob alle KollegInnen der Abteilung die Richtlinien kennen. Es gibt keine verbindliche Form, in der diese dem Kollegium bekanntgemacht werden“ (ebda.). Dies bringt Mitglieder der AG in eine widersprüchliche Situation: Einerseits werden solche Verfahrensregeln ja ausgearbeitet, weil sie eine *best practice* wiedergeben und orientierende Funktion haben sollen. Andererseits könne man „in der Schule niemanden etwas einfach ‚aufoktroysieren‘. [...] Das Dilemma scheint etliche LehrerInnen ziemlich ratlos zu machen“ (KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 36)

2 HOLTAPPELS (1999, S. 11) berichtet, daß auch bei Schulentwicklungsprozessen unter anderen Konzeptbedingungen v.a. organisatorische Aspekte (wie Zeitorganisation, Vertretungsregelungen, schulräumliche Organisation) sehr konkret festgelegt, während „pädagogische Gestaltungsansätze von der Mehrheit der Schulen nur in allgemeiner Form oder gar nicht im Konzept verankert“ wurden.

1.2 Fallbeispiel 2: Qualitätsentwicklung an einer Handelsakademie

Die Handelsakademie und Handelsschule (HAK/HAS) in Fallbeispiel 2 hat ca. 950 SchülerInnen und 90 LehrerInnen. Sie liegt in einer österreichischen Landeshauptstadt, und gilt als gut geführt und innovativ (vgl. für das folgende HANZER 1999). Die Initiative zur Qualitätsentwicklung geht vom Landesschulinspektor (LSI) aus, dem Qualitätssicherung ein besonderes Anliegen ist. So veranstaltet er u.a. eine Präsentation für SchulleiterInnen mit den Anbietern des 2Q-Systems (vgl. GONON et al. 1998, S. 55ff.). Der Direktor der hier besprochenen Schule zeigt sich von diesem System „sehr beeindruckt“ und entschließt sich, ein derartiges Qualitätsmanagement für seine Schule in Betracht zu ziehen. Eine Gruppe von „innovativen“ LehrerInnen der Schule, die zu diesem Zeitpunkt an einem Schulentwicklungsprojekt arbeitet, ist nach eigenen Angaben zwar von der Notwendigkeit von qualitätssichernden Maßnahmen an der Schule überzeugt, reagiert dennoch reserviert, weil die Sache von „außen“ – d.h. vom LSI in die Schule hereingetragen wird und evtl. externen Instanzen neue Kontrollmöglichkeiten bietet.

Eine schulinterne Präsentation des Qualitätsmanagementsystems durch den Anbieter kann diese Reserven nicht entschärfen, im Gegenteil: Gerade die Gruppe der „InnovatorInnen“ wird offenbar durch die vom Anbieter behauptete wissenschaftlich erwiesene Erfolgsgarantie des Systems verärgert, die sie folgendermaßen wahrnimmt: „Es gibt bezüglich Unterrichten objektive wissenschaftliche Erkenntnisse und die hat er [i.e. der Systemanbieter]. Und es gibt keine Diskussion mehr über Unterrichtsmethoden. Das ist also wissenschaftlich feststellbar, daß [es] die eine und einzig richtige Verhaltensweise in einer bestimmten Situation gibt. Es geht nur noch darum, die sozusagen zu implantieren und zu verankern“ (zit. nach HANZER 1999, S. 56).

Durch die Kooperations- und Kontraktbedingungen des Anbieters ergeben sich weitere Irritationen: „Um eine Vermarktung des Qualitätsentwicklungssystems durch Dritte zu verhindern, existieren keine Publikationen über 2Q, aus denen zitiert werden darf. Diese Schutzmaßnahmen wurden auch in der Vorstellung des Modells an der Schule eingehalten. In der Präsentation wurden vom 2Q-Anbieter daher keine konkreten Beispiele für wichtige Elemente des Systems (wie für die ‚Optionen‘) gegeben, was Schulleiter und LSI als unnötig erschwerend für ein Verständnis des Ansatzes hielten“ (HANZER 1999, S. 57f.).

In der Folge fallen einige Entscheidungen, die offenbar dazu dienen, diese Irritationen zu entschärfen:

- *Parallelführung von bisheriger Schulentwicklungsarbeit und 2Q-Projekt:* Erstens wird beschlossen, die bisherige Schulentwicklungsarbeit der initiativen Lehrergruppe (schulintern auch Leitbildarbeit genannt) und das neue 2Q-Projekt gleichzeitig zu betreiben und den LehrerInnen die Möglichkeit der freiwilligen Zumeldung zu diesen Projekten offen zu lassen. Eine Zusammenführung der beiden Initiativen soll nach Ablauf des ersten 2Q-Zyklus erwogen werden (vgl. HANZER 1999, S. 73f.). Tatsächlich schlägt sich dieser Kompromiß in der schulinternen Diskussion zunächst in Form der Konstruktion einer grundlegenden Differenz (und Konkurrenz) zwischen Schulentwicklung (i.e. Leitbildarbeit) und Unterrichtsentwicklung (i.e. 2Q) nieder.

- *Abkoppeln der Qualitätsentwicklung von der Leitungsverantwortung:* Im 2Q-Modell, so wie es an der Schule wahrgenommen wurde,³ ist vorgesehen, daß die einzelnen MitarbeiterInnen mit dem Personalverantwortlichen ihrer Organisation einen Qualitäts-Plan ausarbeiten, der Evaluations- und Entwicklungsaufgaben in einem bestimmten Kompetenzbereich festlegt. In Abänderung der ursprünglich vorgeschlagenen Vorgangsweise wird nun an der Schule beschlossen, statt des hierarchisch übergeordneten, personalverantwortlichen Schulleiters für diese Aufgabe vier – hierarchisch gleichgestellte – LehrerInnen als schulinterne 2Q-Gesprächspartner durch Wahl im Kollegium einzusetzen. Weiters wird beschlossen, die Funktion der internen Berater nach einem Jahr rotieren zu lassen und sie zu einem „Schweigegelübde“ zu verpflichten. Manche Aussagen deuten zusätzlich an, daß die Funktion des 2Q-Gesprächspartners defensiv interpretiert wurde, um eventuellen Vorwürfen der Besserwisserei und des Kontrollierens zu entkommen: „Ich empfinde es nicht als Beratung, sondern ich empfinde es wirklich, als miteinander reden. Ich bin ja nicht gescheiter als der andere, ich bin nur emotional nicht betroffen, es ist nicht meine Klasse und sozusagen auch nicht mein Problem“ (zit. nach HANZER 1999, S. 67f.).

In Abänderung des ursprünglichen Modells entschließen sich Schulleiter und LSI, *auf jegliche Informationsflüsse über die konkreten Vorhaben der Qualitätsentwicklung der einzelnen LehrerInnen und damit auch auf Kontrollmöglichkeiten zu verzichten*. Der Direktor soll von den Qualitäts-Plänen der LehrerInnen und den erreichten Verbesserungen nicht informiert werden. „[An welchen Verbesserungen die LehrerInnen arbeiten] weiß ich nicht, und zwar bewußt nicht. Das wurde mir verboten zu sagen. Ich bekomme von den Q-Plänen keine Kopie, das ist bei uns so abgemacht worden“ (zit. nach HANZER 1999, S. 55).

Der LSI, der sich der beschränkten Wirksamkeit traditioneller Verfahren der Qualitätssicherung (wie der Unterrichtsinspektion) bewußt ist, kommentiert diese Entscheidungen so: „Die Schule bzw. die Konferenz hat beschlossen, daß das [i.e. Informationen über die Qualitätsentwicklung der einzelnen LehrerInnen] in der Schule bleibt und das muß ich im Moment so akzeptieren. Es ist aber für mich unbefriedigend, wobei ich es gar nicht aus Kontrollgründen machen möchte, sondern mich interessiert natürlich, wer was und wie gemacht hat und mir würde es weitaus mehr bringen, wenn ich mir das anschauen könnte, was aufgrund des 2Q läuft, als den Lehrern nachzulaufen und ihren Unterricht anzuschauen“ (zit. nach HANZER 1999, S. 55f.).

2. Kontext der Untersuchung

Qualitätssicherung und Schulevaluation gehören gegenwärtig zu den meistdiskutierten Konzepten in Bildungspolitik und Schulpädagogik. Verschiedene Versionen von Qualitätsmanagement werden für den Schulbereich propagiert;

3 Aufgrund der Publikationspolitik des Anbieters waren dem Fallstudienautor keine offiziellen Darstellungen dieses Qualitätsmanagementsystems zugänglich. Alle Aussagen beziehen sich daher auf die Rezeption des Systems durch die spezifische Schule.

von manchen wird die Verbindung von Schulprogramm und darauf bezogener Qualitätsevaluation als Kernelement des neuen Steuerungskonzepts eines dezentraleren Schulsystems angesehen (vgl. z.B. ROLFF 1995, 378). Die überall in Europa zu beobachtenden Initiativen zur Qualitätssicherung kann man als Versuche interpretieren – angesichts schwindender Möglichkeiten, verbindliche Bildungsziele und qualitativ akzeptable Vorgangsweisen durch die traditionellen zentralistisch-administrativen Steuerungsmechanismen durchzusetzen – *verbindliche Anforderungen an Bildungsinstitutionen und neue Steuerungsmöglichkeiten* über folgende legitimitätsverleihende Strategien sicherzustellen:

- *Öffentliche Diskussion und Aushandlung*: Praktisch alle Qualitätssicherungsinitiativen setzen Zielklärungsprozesse und Zielvereinbarungen auf mehreren Ebenen voraus und erfordern nachvollziehbare (öffentliche dokumentierte) Rechtfertigungsbeziehungen zwischen einer Organisation und ihren MitarbeiterInnen einerseits und irgendeinem „Außen“ andererseits (z.B. Eltern, Kunden, professionellen *peers*, neuen Formen staatlicher Schulaufsicht oder staatlich beauftragter Evaluation).
- *Verwendung von Begriffen und Argumentationsmustern aus der Wirtschaft*: Die Wirtschaft ist gegenwärtig ein besonders einflußreicher Sektor der Gesellschaft und bietet bereits länger erprobte Konzepte der Qualitätssicherung an. Beides hat dazu geführt, daß dort praktizierte Verfahren von manchen als vorbildlich für den Bildungsbereich angesehen wurden.
- *Rückgriff auf Instrumente der modernen Sozialwissenschaften*: Differenziertere und z.T. aufwendige Erhebungsmaßnahmen aus den Sozialwissenschaften werden verwendet, weil man von ihnen glaubwürdigere Informationen erwartet als von der gängigen „laufenden Beobachtung“ ihrer Tätigkeit durch die PraktikerInnen.
- *Einrichtung von Behörden oder Forschungsinstituten zur Beobachtung der Bildungsqualität*: Schließlich wurden in einer Reihe von Ländern neue Behörden oder Forschungsinstitute eingerichtet, die durch System-Monitoring oder „fokussierte Evaluationen“ Informationen über das Bildungswesen gewinnen sollen, um frühzeitig und effektiv System-Steuerungsmaßnahmen setzen zu können.

Im folgenden sollen unter *schulischer Qualitätsentwicklung* alle Initiativen von Einzelpersonen oder Institutionen verstanden werden, die darauf zielen, die Qualität verschiedener Aspekte schulischer Tätigkeit sowie deren Prozesse und Voraussetzungen zu definieren, festzustellen und zu bewerten sowie die Ergebnisse dieses Vorgangs für eine Weiterentwicklung der Qualität schulischer Tätigkeit zu nutzen. Im Unterschied zum Begriff *Evaluation*, der sich auch auf die Untersuchung von Einzelaspekten einer Schule beziehen kann (z.B. Akzeptanz und Auswirkungen der Elternarbeit), geht die Benutzung des Begriffs *Qualitätsentwicklung* zumeist mit umfassenderen Ansprüchen einher: Alle wesentlichen Leistungen einer Organisation oder ihrer Substruktur sollen – zumindest langfristig – systematisch untersucht und weiterentwickelt werden (vgl. POSCH/ALTRICHTER 1997). Ich verwende im folgenden die Begriffe *Qualitätssicherung*, *Qualitätsevaluation*, *Qualitätsmanagement* und *Qualitätsentwicklung* äquivalent im Sinne der obigen Definition.

In der bisher vorliegenden Literatur über schulische Qualitätsentwicklung findet man vor allem bildungspolitische Einschätzungen, Konzeptdarstellungen und praktische Handreichungen. Eine erste vergleichende Darstellung von GONON et al. (1998) analysiert gängige Qualitätsmanagementkonzepte nach einem Satz gleichbleibender Kategorien und versucht dadurch Hilfen für Auswahlentscheidungen zu geben. Sehr wenig ist jedoch bisher über praktische Erfahrungen beim Aufbau schulinterner Qualitätsentwicklung zu lesen. In dieser Situation bot ein Projektauftrag des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht die Gelegenheit, eine explorative Studie durchzuführen und dabei zu versuchen, Kategorien und Hypothesen über Einführungsstrategien, inner-schulische Bewältigungsprozesse, Schwierigkeiten und förderliche Bedingungen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung zu erarbeiten. Darüber hinaus erlaubte der Auftrag, unseren schultheoretischen Interessen nachzugehen: In dem Buch *Mikropolitik der Schulentwicklung* (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1996) haben wir eine interaktionistisch-konstitutionstheoretische Vorstellung vom Entstehen und von der Aufrechterhaltung von Organisationen formuliert. Nach den dort entwickelten Hypothesen ist zu erwarten, daß die Einführung von Qualitätssicherung das Potential für eine Neudefinition der zentralen Aufgaben und Werte der Organisation, für eine Neuverteilung von Handlungsspielräumen und von materiellen und immateriellen Ressourcen hat, und damit eine ausgesprochen mikropolitikträchtige Situation ist.

Im genannten Projekt wurden qualitative Fallstudien über die Entwicklungsprozesse von sechs österreichischen Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen⁴ verfaßt, die – bis auf eine Ausnahme – seit mindestens zwei Jahren nach unterschiedlichen Konzepten schulische Qualitätssicherung aufbauten. Die Auswahl der Schulen erfolgte durch den Auftraggeber. Die Fallstudien wurden auf der Basis folgenden Datenmaterials erstellt: zwei Wellen mit insgesamt je 10–18 *Tiefeninterviews* je Schule mit einerseits vordefinierten, andererseits durch die Untersuchung entdeckten ProtagonistInnen des Entwicklungsprozesses; *Dokumente*, die von InterviewpartnerInnen zur Verfügung gestellt wurden; sowie *Feldnotizen*, die während der Begehung der jeweiligen Institutionen angefertigt wurden. Die Rohfassungen der Fallstudien wurden den InterviewpartnerInnen zurückgemeldet mit der Bitte um Korrektur falscher Informationen und um Darstellung abweichender Einschätzungen. Alle Fallstudien wurden in der derart zur Publikation autorisierten Form gemeinsam mit einer zusammenfassenden Analyse in ALTRICHTER/POSCH (1999) veröffentlicht.

Für den folgenden Beitrag soll ein auffallendes Charakteristikum der verschiedenen Fallstudien, nämlich die an verschiedenen Orten wiederkehrenden Konflikte in der Anfangsphase von Qualitätsprojekten, analysiert werden. Unter Bezugnahme auf Fallmaterial aus Kap. 1 sowie aus der Gesamtstudie (ALTRICHTER/POSCH 1999) sollen einige schul- und professionstheoretisch begründbare Hypothesen über kritische Punkte beim Aufbau und bei der Institutionalisierung von schulinternen Qualitätssicherungssystemen zur Diskussion gestellt werden.

4 Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) sind Schulen der Sekundarstufe 2, die nach fünf Schuljahren die Hochschulberechtigung und eine Berufsberechtigung verleihen. Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS) sind Schulen der Sekundarstufe 2, die nach meist dreijähriger Schuldauer eine Berufsberechtigung verleihen.

3. Konfliktzonen bei der Einführung von Qualitätssicherungssystemen

3.1 Gründe für die Anfangskonflikte

Schon das wiederholte Auftreten derartiger Anfangskonflikte in verschiedenen Schulen deutet darauf hin, daß diese weniger als persönliche Auseinandersetzungen anzusehen sind, sondern als mikropolitische Prozesse, in denen das künftige Bild der Organisation sowie die Ressourcen und Regeln, die für das Handeln der verschiedenen AkteurInnen gelten sollen, verhandelt werden (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1996).

Was sind nun die wichtigsten Fragen, an denen sich die Konflikte entzünden? Vielfach herrschen Reserven gegen die Qualitätsinitiative, weil befürchtet wird, sensible *Evaluationsinformationen könnten von Vorgesetzten zum Nachteil einzelner LehrerInnen verwendet werden*. So ortet eine Projektbefürworterin unter den Gründen für die Ablehnung des Qualitätsprojekts „die Angst des Arbeitnehmers, daß die Obrigkeit das gegen einem verwendet. [...] Was wird aus dem Ganzen gemacht, wie wird das verwendet?“ (zit. nach ALTRICHTER 1999, S. 136). Ein weiterer Grund scheint in *allgemeineren Vorbehalten gegen die Offenlegung von Unterricht* auch gegenüber KollegInnen und anderen Bezugspersonen zu liegen, eine „Angst, sich in seine Sachen hineinschauen zu lassen. Eine gewisse Unsicherheit, daß man alle seine Tätigkeit offen legt im Kollegium“ (ibid., S. 137).

Weiters werden Initiativen der Qualitätsentwicklung von vielen LehrerInnen als *indirekte Kontrolle* verstanden. Darauf scheinen LehrerInnen, die im Ruf stehen, „ohnehin gute Arbeit zu machen“, oft besonders negativ zu reagieren. Sie erleben Evaluation als eine mißtrauische Beobachtung und implizite, gleichsam nachträgliche *Entwertung bisheriger Arbeit*. Und mutmaßen, daß diejenigen, die „weniger gute Arbeit machen“, sich weiterhin Entwicklungsbemühungen entziehen können, weil es eben keine direkte Kontrolle ist (vgl. die Beispiele in ALTRICHTER 1999, S. 137). „Was bis jetzt war, das war nix – ich hab‘ das aber immerhin 15 Jahre [...] gemacht – und das soll nix gewesen sein. Also ein starkes Infragestellen auch auf mich bezogen, meiner Person, meiner Arbeit letztendlich, die ich ja nicht immer als leicht empfunden habe und zumindestens nicht so einfach aus dem Ärmel gebeutelt habe, sondern da waren Anstrengungen meinerseits, also massive [Anstrengungen] dahinter und das wär‘ auf einmal zu wenig. Dieses Gefühl ist stark aufgetreten“ (zit. nach ALTRICHTER 1999, S. 137).

Die von BUHREN et al. (1998, S. 256) mitgeteilten Interviewergebnisse, „daß die befragten Lehrerinnen und Lehrer offenbar keine Scheu vor einer systematischen Reflexion ihrer Tätigkeit haben“ und „kein Lehrer den Begriff Selbstevaluation mit Kontrolle oder Rechenschaftslegung“ assoziiert, lassen sich für den von uns untersuchten Kontext jedenfalls nicht replizieren. Typisch für Qualitätsinitiativen ist in den Augen vieler LehrerInnen der von uns untersuchten Projekte, daß sie einen zusätzlichen Arbeitsaufwand mit sich bringen (vgl. ALTRICHTER 1999, S. 137) und „daß eigentlich von der Leitung her [...] dieser Prozeß initiiert wurde und das Bedürfnis nicht von unten [...] gekommen ist. [Die Folge war,] daß die innere Bereitschaft, hier mitzutun, bei vielen am Anfang sicher *nicht* gegeben war“ (a.a.O., S. 136). Etwaiger *Widerstand* richtet sich

gegen Versuche vorgesetzter Instanzen, in die autonome Arbeit von LehrerInnen einzugreifen.

Schließlich werden noch allgemeine Vorbehalte gegen die Übertragung von Begriffen und Konzepten aus der Wirtschaft auf die Schule vorgebracht (vgl. ALTRICHTER 1999, S. 138). Für zusätzliche Irritationen sorgte an einigen Schulen das – als arrogant und die besonderen schulischen Bedingungen ignorierend beschriebene – Auftreten externer Berater sowie der hohe Übersetzungsaufwand, der für die Übertragung ihrer Konzepte auf den Schulbereich notwendig war (vgl. Fallbeispiel 2 und MESSNER 1999).

3.2 Der Aufbau von schulischem Qualitätsmanagement als „culture clash“

Wir erklären diese Konflikte beim Aufbau schulischen Qualitätsmanagements (und ihre oft zu beobachtende Heftigkeit) damit, daß Qualitätssicherung und Evaluation mit wichtigen Basissätzen der traditionellen Schulkultur und der Berufsauffassung von LehrerInnen brechen. In einem Qualitätsentwicklungsprojekt stoßen zwei Kulturen aufeinander: Die eine ist eine individuelle Lehrerkultur, die bekannt und daher einschätzbar ist. Die andere ist das Versprechen einer gemeinschaftlicheren Kultur der Zusammenarbeit in der Organisation, deren verschiedene Spielarten – von einer betrieblich-hierarchischen bis zu einer schulpartnerschaftlich-kooperativen Version – meist weniger bekannt und daher in ihren Konsequenzen nicht einschätzbar sind.

Konflikte – so die Grundannahme der mikropolitischen Analysestrategie – weisen auf wichtige, aber umkämpfte Bauprinzipien der jeweiligen Organisation hin. Welche Charakteristika der traditionellen Verfassung von Schulen werden durch Qualitätsinitiativen zur Disposition gestellt und durch den Widerstand gegen sie verteidigt? In unserer Interpretation sind das die folgenden (vgl. ALTRICHTER/SOUKUP-ALTRICHTER 1998):

Zellulare Struktur der Schule

Nach LORTIE (1975, S. 14ff.) sind Schulen traditionellerweise durch ein zellulares Organisationsmuster charakterisierbar: Eine Schule gleicht einer Aneinanderreihung von selbstgenügsamen Zellen, in denen die Berufstätigen über lange Perioden des Arbeitstages isoliert von anderen Erwachsenen arbeiten. Dabei herrscht eine strenge Arbeitsteilung, die Einfluß- und Verantwortungsbereiche klar abgrenzt. Außer dem Fachunterricht gibt es keine Spezialisierungen, die die Berufstätigen in Zu- und Unterordnungsverhältnisse bringen würde. Vielmehr haben alle gleichartige und gleich komplexe Aufgaben. Eine typische Konsequenz der segmentierten Organisation von Schulen besteht darin, daß die (sozialen und räumlichen) Orte, an denen sich die Einzelschule konstituieren könnte, einen geringen Stellenwert haben: Zum Beispiel haben LehrerInnen außerhalb der Klassenzimmer oft keine Arbeitsplätze, die diesen Namen verdienen würden; sie verlassen in manchen Schulen nach ihrer Unterrichtsarbeit sofort das Schulhaus.

Doppelstruktur von Unterrichts- und Verwaltungs-Bereich

Auf den zweiten Blick fällt eine weitere Segmentierung auf: Neben dem zentralen Arbeitsbereich „Unterricht“ gibt es – davon geschieden – einen „Verwaltungs“-Bereich, der gleichsam eigenen Gesetzen folgt (vgl. MARX/VAN OJEN 1993, S. 173f.). Die Funktion Verwaltung hat in der Schule nur wenige eigene Strukturen (z.B. das Sekretariat): Einesteils wird sie als ungeliebtes Kind von allen Berufstätigen miterledigt, wobei Organisationsarbeit von den Berufstätigen meist nicht als Teil ihrer professionellen Verpflichtungen, sondern als zusätzliche Aufgabe erlebt wird. Anderenteils wird sie als Spezialaufgabe der Schulleitung verstanden. Schulleitungen, die nach traditionellen Mustern agieren, nehmen diesen Ball gerne auf und konzentrieren ihr Interesse eher auf verwaltungsmäßige denn auf pädagogische Leitung. Typisch für die Segmentierung zwischen Unterricht und Verwaltung ist, daß die Schulleitung, als traditionelle Repräsentantin der Verwaltungs-Ebene, zwar als Verteilerin verschiedener organisationstypischer Gratifikationen (gute Stundenpläne) und als Bindeglied zwischen der Organisation und der Umwelt (Elternbeschwerden) auftritt, nicht jedoch in einer unterrichtsbezogenen Leitungsfunktion.

„Fernsteuerung“ von Unterricht und persönlich gefärbte Mini-Netze der Zusammenarbeit

Wodurch erfolgt die Steuerung einer solchen Organisation? Der Bereich „Unterricht“ wird von seiten der Schulleitung nur wenig gesteuert. Weiters gibt es in der zellularen Organisation nur wenige formelle Prozeduren der Abstimmung zwischen den Berufstätigen. Offizielle Foren dafür (wie z.B. Lehrerkonferenzen oder Fachkonferenzen) werden selten als effektive Einrichtungen beschrieben. Selbstinitiierte Kooperationen größeren Stils sind kaum zu finden. Wo es Zusammenarbeit gibt, findet sie in freiwilligen, nicht-institutionalisierten Mini-Netzen von sehr wenigen Personen statt, die in zweifachem Sinn persönlich gefärbt sind. Erstens basieren sie auf engen persönlichen Beziehungen: Man muß sich mit dem/der KooperationspartnerIn gut verstehen, ähnliche Berufsauffassungen haben und emotionale Befriedigung aus den Treffen schöpfen. Zweitens müssen sie auch persönlichen Nutzen (Maturavorbereitung, Essen usw.) bringen (vgl. auch TERHART 1998, S. 567ff.; ENGELHARDT 1987).

Doch auch diese Mini-Netze der Zusammenarbeit können nicht *das* Instrument der Steuerung einer segmentierten Schule sein, weil sie sehr kleinräumig sind und primär individuellen Interessen folgen. Dennoch herrscht in solchen Schulen üblicherweise kein Chaos der unterrichteten Inhalte, sondern ganz im Gegenteil meist eine überraschend Gleichförmigkeit. Wie läßt sich diese erklären?

Erstens hält die zelluläre Arbeitsteilung (z.B. nach dem Alter der Schüler oder nach den Gegenständen) den Koordinationsbedarf in Hinblick auf die Funktion Unterricht durch die geringe Zahl überlappender Aufgaben minimal. Wo solche dennoch bestehen (z.B. Erziehungsaufgaben, Beiträge zu fächerverbindenden Lernaktivitäten), haben sie oft geringen Stellenwert im Denken der Organisationsmitglieder, und es besteht eine Tendenz, sie zu vernachlässigen.

Zweitens arbeiten die MitarbeiterInnen einer segmentierten Organisation gar nicht innengesteuert (z.B. durch gegenseitige kooperative Abstimmung oder Anordnung der internen Vorgesetzten), sondern gleichsam außen- oder ferngesteuert in folgendem Sinn: Ihre Koordination beruht auf zentralen Vorschriften (wie Lehrplänen, Prüfungsvorschriften), ihrer (fachlichen) Ausbildung, auf durch Ausbildung und berufliche Sozialisation erworbenen Gewohnheitsregeln (z.B. Denkschemata und Standards) sowie auf Unterrichtsmaterialien. Dadurch ergibt sich das Phänomen, daß LehrerInnen „zwar selber (autonom) entscheiden, aber trotzdem in starkem Maße von ihrer Fachwelt aus gelenkt werden“ (MARX/VAN OJEN 1993, S. 174).

Abpufferung gegenüber der Umwelt und endemische Unsicherheit im Beruf

Die arbeitsorganisatorischen Verhältnisse in Schulen entsprechen weithin dem Typus *professional bureaucracy* (oder Expertenorganisation⁵), den Henry MINTZBERG (1983, 1991) neben Krankenhäusern auch Schulen zugeordnet hat. Charakteristisch für diese ist, daß nicht nur die operativen MitarbeiterInnen eine relativ große Autonomie gegenüber ihrer Organisationsleitung haben, sondern die Organisation selbst durch eine relativ große Unabhängigkeit gegenüber Umwelt und Klientel gekennzeichnet ist. Dieses Merkmal korrespondiert nun mit der Arbeits- (und Gratifikations-)situation im Lehrberuf und stützt sie gleichzeitig ab, z.B. mit folgenden Merkmalen (vgl. ALTRICHTER 1996, S. 134f.): Die Ziele der Schule sind *komplex, z.T. unklar oder widersprüchlich*. Wichtige Ergebnisse sind ungreifbar, und ihre Einschätzung ist von subjektiven Urteilen abhängig (z.B. OECD 1990, S. 61). Weiters gilt Lernen als *unabschließbar* und entsteht durch den *Beitrag von Lernenden und Lehrenden*. Durch die Ungewißheit über die Reichweite und Urherberschaft von Lernen wird die Erfolgseinschätzung problematisch (LORTIE 1975, S. 143ff.). Diese Situation wird verschärft, weil *kollegiale und autoritative Rückmeldung* in der zellularen Struktur der Schule weitgehend fehlen. *Starke Involvierung der Person und hohe individuelle Verantwortlichkeit* sind weitere potentielle Evaluationsbarrieren (vgl. STRITTMATTER 1997, S. 22). Schließlich liegt für den Lehrerberuf auch kein anerkannter Korpus von *Berufswissen* vor, der für die Einschätzung des eigenen Erfolgs Standards liefern könnte: „No way has been found to record and crystallize teaching for the benefit of beginners“ (LORTIE 1975, S. 58).

Das Ergebnis solcher Arbeitsbedingungen ist vielfach ein tief sitzendes Gefühl der *Ungewißheit über beruflichen Erfolg* (*endemic uncertainty*; vgl. KELCHTERMANS 1993, S. 453f.; ALTRICHTER 1996, S. 133ff.): LehrerInnen wünschen sich daher oft klare Grenzen gegen äußere Einflüsse und Schutz ihrer individuellen Autonomie. Niemand soll ihnen durch Einmischung etwas vom knappen Gut Zeit stehlen, die sie für die Erfüllung ihrer unabschließbaren Kernaufgabe des Unterrichtens so nötig brauchen. Niemand soll sie ungerechtfertigten Beurteilungen unterwerfen. Und da die Berufsgruppe keine klaren Standards hat, kann Qualitätskontrolle nicht nach weithin akzeptierten Mustern durchgeführt

5 Für diesen deutschen Begriff vgl. GROSSMANN (1997); für den gesamten Abschnitt vgl. auch KRAINZ-DÜRR (1999b, S. 18 ff).

werden, was dazu führt, daß viele externe Beurteilungen als ungerechtfertigt erlebt werden. Auf der formellen Ebene herrscht großer Unwillen, Kunstfehler und unverantwortliches Verhalten von Professionellen zu tadeln, wofür große Solidarität der Berufsgruppe aktivierbar ist (vgl. MINTZBERG 1991, S. 198; STRITTMATTER 1997, S. 22).

Regelung des Umgangs zwischen Berufstätigen nach dem Autonomie-Paritäts-Muster

Eine Möglichkeit, mit dieser beruflichen Unsicherheit produktiv umzugehen, bestünde darin, sich mit KollegInnen und KlientInnen über berufliche Normen zu verständigen und Selbstevaluationen einzuholen. Historisch wurde jedoch eine andere Strategie dominant, die diese Unsicherheit berufskulturell bannen sollte, das sog. *Autonomie-Paritäts-Muster* (vgl. LORTIE 1972), das durch zwei informelle Normen charakterisiert ist: „1. Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen [i.e. Autonomie; HA]. 2. Lehrer sollen als gleichberechtigt betrachtet und behandelt werden“ [i.e. Parität; HA]. Oder anders ausgedrückt: „Man kann LehrerInnen nicht wirklich in ihre Arbeit ‚dreinreden‘, und man soll, trotz aller Unterschiedlichkeit, alle gleichbehandeln.“ (GARNITSCHNIG et al. 1995, S. 52). Unterschiedliche Qualifikationsniveaus, unterschiedlicher Einsatz und unterschiedliches Engagement können vielleicht auf informeller Ebene thematisiert werden, dürfen aber auf der formellen Ebene keine Rolle spielen.

3.3 Befriedungsstrategien

Die Einführung von Qualitätsentwicklung stellt nun eine potentielle Bedrohung wesentlicher Bausteine traditioneller Schulen dar:

- *Einschränkung der Lehrerautonomie:* Der totale (d.h. die gesamte Organisation umfassende) Anspruch der Qualitätsmanagementsysteme bedroht eine individuell-autonome Berufsauffassung von LehrerInnen. Viele Einzelaktivitäten, wie z.B. der Anspruch, Feedback einzuholen und in einem kollegialen Kreis offenzulegen, können als Eingriffe in die Tätigkeit von LehrerInnen verstanden werden.
- *Einführung formeller und verbindlicher Kooperationsformen:* Die individuelle Lehrerautonomie wird auch dadurch bedroht, daß bei den meisten Qualitätskonzepten neue Kooperationsstrukturen zwischen LehrerInnen eingeführt werden (wie z.B. Steuergruppen, Qualitätszirkel usw.), die in Formalität und Verbindlichkeit über die üblichen Mini-Netze hinausgehen.
- *Zugewinn von Einflußmöglichkeiten der „schulischen Verwaltung“ auf die „Unterrichts-Ebene“:* Die gängigen Qualitätsmanagementsysteme gehen von Konzepten geleiteter Organisationen aus und negieren die eingeführte Segmentierung zwischen „Unterricht“ und „Verwaltung“. Durch Evaluation werden Informationen erhoben, die von der Leitung für Steuerungsentscheidungen genutzt werden könnten.

- *Bedrohung des Prinzips der Gleichheit der LehrerInnen*: Die dadurch verfügbaren Informationen liefern eine Basis, mit denen informell, aber auch offiziell zwischen KollegInnen differenziert werden könnte, was das Paritätsgebot verletzt.

Die eingespielten Muster, mit der endemischen Unsicherheit in Lehrberuf umzugehen, werden durch Qualitätsinitiativen radikal in Frage gestellt – noch dazu oft durch externe AnbieterInnen und systemfremde Konzepte, die in Auftreten und Sprache eine *mangelnde Anerkennung der Lehrerautonomie und -professionalität* signalisieren. Dies kann meines Erachtens erklären, warum es in Qualitätsentwicklungsprojekten immer wieder zu starken individuellen und kollektiven Reaktionen kommt. So berichten die *peer-EvaluatorInnen* des QUESS-Projekts von einem „ungewöhnlichem Maß an Angst und Abwehr“, das sie mit „Unsicherheit und mangelndem Selbstwertgefühl“ (BÖHRS et al. 1996/97, S. 17) in Zusammenhang bringen.

Wem diese Aussagen nach der bisherigen Analyse einen Beigeschmack der Überinterpretation haben, den kann ich hoffentlich durch einen genaueren Blick auf den weiteren Verlauf der Projekte und die in ihnen benutzten *Konfliktlösungs- und Befriedungsstrategien* überzeugen

Nehmen wir Fallbeispiel 2: Der Kompromiß, der die Weiterarbeit mit dem Qualitätsmanagementsystem an der Schule ermöglicht, geht dahin, daß die Teilnahme explizit als freiwillig erklärt wird und sich Schulleitung und LSI von Informationsfluß und Einflußmöglichkeiten abschneiden. Dadurch wird eine informationelle Trennlinie zwischen den unterrichtenden MitarbeiterInnen und der „verwaltenden“ Organisationsspitze eingezogen und die Autonomie der Lehrkräfte bestätigt. Die demokratische Wahl von gleichgestellten KollegInnen als 2Q-Gesprächspartner und deren Schweigegelübde unterstützen dies.

Solche Strategien der Territorialisierung und Grenzziehung zwischen Einflußbereichen zählen zu den wichtigsten mikropolitischen Interventionsmöglichkeiten (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1996, S. 104ff.). In diesem Fall werden sie verwendet, um die alte politische Verfassung zu bestätigen. Der LSI, der sich für die Propagierung von Qualitätssicherung in seinem Bundesland stark gemacht hat und offenbar diese auch als Teil eines veränderten Konzepts von Schulleitung sieht, zeigt jedenfalls an mehreren Stellen, daß der erreichte *Status quo* nicht seinen Steuerungsvorstellungen entspricht und ein ihm aufgewungener Friede ist.

Unter diesen Zusicherungen sind offenbar eine Reihe von LehrerInnen bereit, einen Teil ihrer unterrichtsbezogenen Autonomie aufzugeben und sich auf die *Bindung* durch Qualitäts-Pläne und 2Q-GesprächspartnerInnen einzulassen. Unterstützt wird dieser Schritt wahrscheinlich durch folgende Rahmenbedingungen: Erstens erlaubt das 2Q-System in der von der Schule praktizierten Version durch Selbstwahl der Ziele, der Umsetzungswege und der Interpretationen sowie durch nichtöffentliche Q-Pläne weiterhin *viel individuelle Lehrerautonomie*. Ihre Begrenzung erfolgt durch die Selbstverpflichtung, solche Q-Pläne tatsächlich umzusetzen, und durch die Bindung durch den selbstgewählten 2Q-Gesprächspartner. Die *2Q-Dyaden* bedeuten zweitens noch keinen großen Schritt weg von der zellularen Struktur der Schule, knüp-

fen sie doch an die vielfach vorhandenen, selbstgewählten Mini-Netze der Zusammenarbeit an. Drittens besteht – ähnlich wie von GARNITSCHNIG et al. (1995, S. 29) bei der Einführung von Teamarbeit beobachtet – eine gewisse Bereitschaft, die Autonomie der EinzellehrerInnen aufzugeben, wenn die Entscheidungsrechte nicht zu weit weg – und das heißt, nicht in die Domäne der Verwaltung – wandern. Einzelautonomie wird eher aufgegeben, wenn sie zu *mehr Autonomie des Lehrerteams* führt. Die 2Q-GesprächspartnerInnen sind vom Modell als Schutz gegen Beliebigkeit installiert; dafür Gleichgestellte im Kollegium zu wählen, paßt schließlich gut zur egalitären Tradition der Lehrerkultur und befriedigt das *Paritäts-Motiv*. Zusätzlich wollen auch die Gewählten selbst mit einer defensiven Rolleninterpretation Vorwürfen der Besserwisserei und des Kontrollierens entkommen – was auch heißt: den Mythos der Gleichheit im Kollegium nicht verletzen. Die vereinbarte jährliche Rotation der 2Q-GesprächspartnerInnen und die Freiwilligkeit der Gesprächspartner-Wahl sind weitere Paritäts-Mechanismen (vgl. GARNITSCHNIG et al. 1995, S. 29).

Für den LSI sind die beschlossenen *safeguards* gegen Beliebigkeit möglicherweise zu schwach. Er schlägt eine stärkere Steuerung der gewählten Optionen durch die Schulleitung vor, weil er befürchtet, daß die Arbeit sonst zur Spielerei wird: „Wenn jetzt der Schulleiter permanente Schwächen feststellt, wäre es meiner Meinung nach logisch, daß hier eine Beeinflussung in den Optionen erfolgen muß“ (zit. nach HANZER 1999, S. 70).

Durch das Beachten der Autonomie-Paritäts-Erwartungen gelingt es, das Projekt mit beschränkter Teilnehmerzahl in Gang zu bringen. Durch die in der Einstiegsphase vereinbarte Geheimhaltung der individuellen Entwicklungsvorhaben erfolgt de facto eine Bestätigung der zellularen Organisationsform. Auf Lernmöglichkeiten durch Austausch und Vernetzung wird verzichtet. Ausgenommen davon sind nur die 2Q-Gesprächspartner. Und sie sind es auch, die besonders positiv von Anregungen durch Q-Pläne berichten.

Den Kritikern bot sich durch die Strategie der weisen Selbstbeschränkung ein logischer Angriffspunkt: „Aber die große Schwäche, der Unwille zur Reflexion bedingt auch, daß über die 2Q-Erkenntnisse bei uns nicht geredet wird. Also die 2Q-Methode hat ja, meiner Meinung nach, sogar die Absicht, daß die Organisation nichts lernen soll. Weil es nämlich nicht die Möglichkeit gibt, soweit ich das kenne, Erkenntnisse zu diskutieren, auf offener Ebene, die die ganze Institution erfassen können. Also es handelt sich um Privaterkenntnisse. Es gibt die Hoffnung, daß die Summe dieser Privaterkenntnisse vielleicht die Organisation insgesamt verbessert, aber es gibt keine Kommunikation darüber“ (zit. nach HANZER 1999, S. 77). Den BefürworterInnen von 2Q war diese Schwäche bewußt; im folgenden Schuljahr sollte es „auf freiwilliger Basis“ einen organisierten schriftlichen Austausch über die 2Q-Vorhaben und ihre Erfolge geben.

Werfen wir einen Blick auf Fall 1: Auch im ISO-Projekt der HTL-Abteilung werden die Anfangskonflikte entschärft, indem die *Spielräume der Lehrerautonomie bestätigt* werden: durch Betonung von Freiwilligkeit und Konsens, durch Öffnung der Arbeitsgruppe TQM bei freiwilliger Teilnahme sowie dadurch, daß die Arbeit der Gruppe und ihre Ergebnisse, die Verfahrensvorschriften, unverbindlichen und informellen Charakter behalten.

Durchaus in Übereinstimmung mit den übrigen Offenheiten ist *die Beziehung zwischen der AG TQM und dem Kollegium nicht geklärt*: Die Gruppe wird zwar von der regionalen Lehrerfortbildungseinrichtung finanziert, hat aber kein offizielles Mandat des Kollegiums oder des zuständigen Schulpartnerschaftsgremiums, für die gesamte Schule Verfahrensregeln zu erstellen (wodurch jedenfalls das Paritäts-Prinzip nicht verletzt wird). Auch die Informationswege bleiben unklar: „Interessante Ergebnisse“ werden vom Abteilungsvorstand am schwarzen Brett ausgehängt oder im Lehrerzimmer ausgelegt, scheinen dadurch aber ihren „eher informellen Charakter“ nicht zu verlieren (vgl. KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 47).

Durch diese Informalität wird ein dämpfender Puffer für jene LehrerInnen geschaffen, die verbindlichen Regelungen skeptisch gegenüberstehen und die bei einer Verbindlichkeitserklärung „sauer“ reagieren würden (ibid., S. 47). Auf der anderen Seite wird dadurch aber auch die Geduld der AG-Mitglieder auf eine harte Probe gestellt. Die Gefahr schwingt immer mit, daß die Produkte ihrer Anstrengung nie den angezielten Status in der Schule bekommen werden. Da kann sich dann schon ein Anflug von „Enttäuschung“ einnisten (ibid., S. 35).

Zusammenfassend läßt sich konstatieren: Alle von uns untersuchten Qualitätsmanagement-Projekte⁶ reagieren auf anfängliche Konflikte mit einer *Bestätigung des Prinzips der Freiwilligkeit der Teilnahme von LehrerInnen*. Dadurch wird das Gesamtprojekt gerettet, weil etwaiger Widerstand sich nicht organisieren muß. In der Praxis führt das zu sehr unterschiedlichen Beteiligungsraten, die zwischen 20 und 80% schwanken. Um Befürchtungen von LehrerInnen zu bannen, verzichten vorgesetzte Instanzen (Schulaufsicht, oft auch Schulleitungen) manchmal freiwillig, manchmal aufgezwungen auf im Prinzip verfügbare Evaluationsinformationen. Dadurch wird die deutliche Trennung der Domänen „Verwaltung“ und „Unterricht“ in der Organisation bestätigt. Durch verschiedenen Rahmenbedingungen (z.B. selbst gewählte, jährlich rotierende 2Q-GesprächspartnerInnen, Unverbindlichkeit der Ergebnisse der AG TQM) wird weiters sichergestellt, daß das *Prinzip der Gleichheit der LehrerInnen* nicht verletzt wird. Die Irritation durch *systemfremde externe Personen und/oder Konzepte* (aus den Systemen „Wirtschaft“ oder „Wissenschaft“) wird in jenen Fällen, in denen kontinuierlich mit externen BeraterInnen gearbeitet wurde, durch den Rückzug des ursprünglichen Anbieters und dessen Vertretung durch z.T. deutlich jüngere und weniger profilierte BeraterInnen entschärft. Diese zeigen offenbar mehr Geschmeidigkeit im Umgang mit der Organisation Schule, sodaß ihnen sogar „Lernfähigkeit“ attestiert wird (vgl. MESSNER 1999, S. 90).

6 Neben den in Kap. 1 dargestellten Beispielen Studien sind das ein EFQM-Projekt (vgl. MESSNER 1999) sowie der Qualitätsentwicklungs-Ansatz einer Handelsakademie (vgl. ALTRICHTER 1999). Die in ALTRICHTER/POSCH (1999) enthaltenen Fälle 5 (Organisationsentwicklung) und 6 (Schule ohne Qualitätsmanagementsystem) bleiben hier – wegen unterschiedlicher Basisannahmen – außerhalb der Argumentation.

3.4 Entspannungsphase und „downscaling“ des Qualitätsprojekts

In allen Projekten folgt auf eine konfliktreiche Anfangsphase eine Entspannung, weil genügend Spielräume für LehrerInnen da sind und befürchtete Konsequenzen nicht eintreten. Diese Entspannungsphase wirft jedoch – auch in den Schulen selbst – mindestens zwei Fragen auf: Mit der Erhöhung der Freiwilligkeit jeder einzelnen LehrerIn ergibt sich die Gefahr eines *institutionellen So-Tuns-als-ob* – wahrscheinlich ohnehin ein bewährter Mechanismus, um die Zumutungen von Innovationen unter Realbedingungen erträglich zu machen (vgl. HOLTAPPELS 1999, 10). Die starke Planungs- und Papierlastigkeit der meisten Qualitätsmanagementsysteme scheint einer solchen Strategie entgegenzukommen. Auf einer oberflächlichen Ebene wird schriftlich Gemeinsamkeit vereinbart und auf der Ebene darunter herrscht große Liberalität bei der Umsetzung dieser Gemeinsamkeit.

„Die Unsicherheitsfaktoren – was passiert mit dem ganzen? – sind weggefallen. [...] Man hat ja schon gesehen, es hat keine größeren Nachteile, wenn man jetzt irgendwo was macht oder was nicht macht. Es ist natürlich auch die Gefahr, daß einfach das Ganze als gegeben hingenommen wird. Es heißt: Es ändert sich eh nichts, also tun wir so weiter wie bisher. Nach außen können wir ja schön ‚coachen‘, aber im Endeffekt tun wir ja doch was anderes“ (zit. nach ALTRICHTER 1999, S. 164).

Zweitens wird durch die genannten Befriedungsstrategien zwar das Gesamtprojekt akzeptabler gemacht und ein eventueller Boykott durch die LehrerInnen verhindert, die Qualitätsinitiative aber auch zu einem Projekt neben anderen (deutlich in Fallbeispiel 2). Damit wird aber der *ursprüngliche Anspruch gefährdet*, mit dem Qualitätsprojekt ein Instrument für die Leitung und das Management der *gesamten* Schule an der Hand zu haben. Pointiert könnte man sagen: Der Preis für die Zustimmung zum Projekt ist dessen Immunisierung.

Diese institutionelle Immunisierung muß jedoch *nicht notwendig Konsequenzenlosigkeit auf individueller Ebene* nach sich ziehen. Im Gegenteil: Manchmal scheint die institutionelle Zusicherung von Immunität die Voraussetzung für individuell-konsequenzenreiches Handeln zu sein. So wird in Fallbeispiel 1 von einem Kollegiumsbeschluß berichtet, die Ergebnisse einer aufwendigen Schülerbefragung zwar zu veröffentlichen, aber in einer auf Abteilungsebene aggregierten Form. Dies macht, von außen betrachtet, wenig Sinn, liegen doch keine Vergleichswerte anderer Abteilungen vor. Die SchülerInnen reagieren dementsprechend unbeeindruckt: „Das bringt nichts, da werden ja alle Lehrer zusammengefaßt und die guten wiegen die schlechten auf – das dient nur dazu, daß die Abteilung gut dasteht.“ „Das ist meiner Meinung nach nichtssagend. Da wird alles in einen Topf geschmissen“ (zit. nach KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 37f.).

Die aggregierte Verrechnung des Schülerfeedbacks hat nach innen jedoch sehr wohl Bedeutung als geniale Anpassung an das *Paritäts-Prinzip*: Alle sitzen im gleichen Boot – und zwar ununterscheidbar. Dennoch wird die Schülerbefragung von SchülerInnen wie LehrerInnen als Erfolg eingeschätzt. Die interviewten SchülerInnen attestieren, daß relativ viele LehrerInnen – v.a. die individuellen Rückmeldungen auf der Rückseite des Bogens – ernst genommen,

Gespräche in der Klasse darüber geführt und sich um Veränderungen bemüht hätten, die dann auch wirklich zu merkbaren Verbesserungen geführt hätten. „Die Lehrer, die an ihrem Unterrichtsstil arbeiten, und das sind eigentlich die meisten, die sagen dann, ich habe herausgelesen, daß das und das schwierig ist, ich möchte das ändern, wie kann ich das ändern?“ (ebda.). Die LehrerInnen zeigen sich ihrerseits erstaunt, wie genau SchülerInnen beobachten und wie differenziert sie Rückmeldungen geben können. Etliche LehrerInnen haben daraufhin die Feedbackbögen öfter und in mehr Klassen als ursprünglich zugesagt eingesetzt.

3.5 Bildungspolitische Kontextbedingungen für schulinterne Konflikte

Daß Konflikte anfallen, wenn eine Organisation verändert wird, sollte nicht wundern. Manche Schulentwicklungskonflikte scheinen jedoch Ausdruck von Modernisierungsfriktionen zu sein: Neue Ansprüche werden an Schulen herangetragen, ohne daß alte aufgegeben werden. Neue Praxis wird gefordert, ohne daß ihr entsprechende Ressourcen mitgegeben werden. Eine „neue Kultur“ soll entstehen, während die Rahmenbedingungen für die alte weiter in Kraft bleiben.

Man kann die beschriebenen Konflikte und ihr Ergebnis, die Affirmierung des *status quo* von Schulorganisation, auch als einen *Rückverweis des Themas an die Ebene der Bildungspolitik* interpretieren. Auf ihr sind offenbar wichtige Rahmenbedingungen für schulisches Qualitätsmanagement noch nicht geklärt: Lehrerindividualismus, wie er die Kultur mancher Schulen prägt, ist ja nicht zufällig entstanden. Er ist vielmehr eine historisch entfaltete Antwort auf den Auftrag, Schule unter gegebenen Bedingungen zu halten. Eine Antwort, die im Laufe der Zeit durch organisations- und dienstrechtliche Regelungen verfestigt und strukturell abgesichert wurde (vgl. LORTIE 1975).⁷

Wenn Systeme des Qualitätsmanagements über individuelles Einholen von Feedback hinausgehen und zu informierter Weiterentwicklung führen sollen, erfordern sie kooperative Entwicklungsarbeit, um Zielvereinbarungen auszuarbeiten, Evaluationsergebnisse zu interpretieren und Konsequenzen für die weitere Entwicklung der Schule zu ziehen. Dazu braucht es mehr als den guten Willen der Unterrichtenden: Nämlich ein Konzept vom Lehrberuf, das sich in einem veränderten Dienstauftrag niederschlägt (vgl. ALTRICHTER 1996), eine Neuverteilung von Ressourcen zwischen den verschiedenen Ebenen des Schulsystems (z.B. für jene, die schulintern Koordinations- und Evaluationsaufgaben übernehmen), sowie neue Kompetenzen und strukturelle Elemente, um diese Prozesse an Schulen zu verankern, zu organisieren und aufrecht zu erhalten.

7 So wurde jüngst in Österreich wiederum durch eine Novellierung des Beamtendienstgesetzes Lehrerauftrag mit individueller Unterrichterteilung ineingesetzt.

Literatur

- ALTRICHTER, H.: Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: SPECHT, W./THONHAUSER, J. (Hrsg.): Schulqualität. Innsbruck 1996, S. 96–172.
- ALTRICHTER, H.: Portrait des Qualitätsentwicklungsprojekts an einer Handelsakademie und Handelsschule. In: ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Wege zur Schulqualität. Innsbruck 1999, S. 130–167.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck 1996.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck 1999.
- ALTRICHTER, H./SOUKUP-ALTRICHTER, K.: Schulen verstehen. Zwei Beispiele und einige Interpretationen. In: ALTRICHTER, H./KRAINER, K./THONHAUSER J. (Hrsg.): Chancen der Schule – Schule als Chance. Innsbruck 1998, S. 157–187.
- BÖHRIS, G./DASCHNER, P./MEYER-DOHM, B./ROSENBUSCH, H./STRITTMATTER, A.: Externe Abschlußevaluation der Fortbildungsmaßnahme QUESS (Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schulen). Projektbericht o.Ö. 1996/97.
- BUHREN, C.G./KILLUS, D./MÜLLER, S.: Selbstevaluation von Schule – und wie Lehrerinnen und Lehrer sie sehen. In: ROLFF, H.G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 10. Weinheim 1998, S. 235–269.
- ENGELHARDT, M. v.: Kooperation und Beratung im Lehrerberuf. In: BOETTCHER, W./BREMERICH-VOS, A. (Hrsg.): Kollegiale Beratung in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung. Frankfurt/M. 1987, S. 43–61.
- GARNITSCHNIG, K./KHAN-SVIK, G./SERTL, M.: Evaluation des Schulversuchs „Mittelschule“ auf LehrerInnenebene. Endbericht. Wien 1995.
- GONON, P./HÜGLI, E./LANDWEHR, N./RICKA, R./STEINER, P.: Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Aarau 1998.
- GROSSMANN, R. (Hrsg.): Besser – billiger – mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität. Wien 1997.
- HANZER, H.: 2 Q an einer Handelsakademie und Handelsschule. In: ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Wege zur Schulqualität. StudienVerlag: Innsbruck 1999, S. 49–79.
- HOLTAPPELS, H.G.: Pädagogische Konzepte und Schulprogramme als Instrumente der Schulentwicklung. In: schul-management 30 (1999), S. 6–14.
- KELCHTERMANS, G.: Getting the story, understanding the lives. In: Teaching and Teacher Education 9 (1993) 5/6, S. 443–456.
- KRAINZ-DÜRR, M.: Einführung eines Qualitätsmanagement nach ISO 9000 an einer Abteilung einer Höheren Technischen Lehranstalt. In: ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Wege zur Schulqualität. Innsbruck 1999, S. 22–48.
- KRAINZ-DÜRR, M.: Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck 1999b.
- LORTIE, D.: Teamteaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: DECHERT, H.-W. (Hrsg.): Teamteaching in der Schule. München 1972, S. 37–76.
- LORTIE, D. C.: Schoolteacher. A Sociological Study. Chicago 1975.
- MARX, E.C.H./VAN OJEN, Q.H.J.M.: Dezentralisierung, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem. In: POSCH, P./ALTRICHTER, H.: Schulautonomie in Österreich. Wien 1993, S. 161–185.
- MESSNER, E.: Total Quality Management an einer Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. In: ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Wege zur Schulqualität. Innsbruck 1999, 80–99.
- MINTZBERG, H.: Structures in Fives. Englewood Cliffs, NJ 1983.
- MINTZBERG, H.: Mintzberg über Management, Führung und Organisation, Mythos und Realität. Wiesbaden 1991.
- OECD: The Teacher Today. OECD: Paris 1990.
- POSCH, P./ALTRICHTER, H. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck 1997.
- ROLFF, H.-G.: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: ROLFF, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim 1995, S. 375–392.
- STRITTMATTER, A.: Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt Baselland 1995–97. Projektbericht. Ms. Sursee 1997.
- TERHART, E.: Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: ALTRICHTER, H./SCHLEY, W./SCHRATZ, M. (Hrsg.): Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck 1998, S. 560–585.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Institut für Pädagogik und Psychologie
der Johannes-Kepler-Universität Linz, Altenbergerstr. 69, A-4040 Linz.

Qualitätssicherung in der Geisterbahn

Was hat Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun?

Der langgediente Leiter eines großen hessischen Schulaufsichtsbereichs verfolgte vor Jahren die auch in seinem Reich mit Macht heraufziehende Diskussion um autonome Schulen gelassen und voll barocker Altersheiterkeit. Wenn im Staatlichen Schulamt der Tag seinem Ende entgegeneilte, eröffnete er seinen leicht verstörten, dabei nur unwesentlich jüngeren Schulaufsichtskollegen die Quintessenz seiner Kontemplationen: „Unser Tag wird kommen!“ Auch ohne eine Zeile OELKERS gelesen zu haben und ohne die politischen Folgen der TIMSS-Rezeption kennen zu können, war er nach 40 pflichterfüllten Dienstjahren doch Systemanalytiker genug um zu wissen, daß die Autonomie der Schulen zu ihrer stärkeren Kontrolle führen würde. Die Mittel dieser Kontrolle lagen für ihn noch im dunklen, um so luzider war ihm die Unvermeidlichkeit der Entwicklung: „Staat bleibt Staat!“

1. Die Diskussion über schlechte Leistungen des Schulsystems ist kontextbedingt; die Befunde sind es nicht

Nach 25 Jahren makropolitischen Schulentwicklungshilfe hat die jüngste öffentliche Bildungsdiskussion eine Wende eingeleitet: Es wird wieder über die tatsächlichen Leistungen im Schulwesen geredet und eine Unterrichtsperspektive rekonstruiert, die nach den Effekten der Lehrer-Schüler-Aktion in ihrer gesamten Komplexität fragt. In dieser Renaissance werden die alten Schriftrollen zur empirischen Unterrichtsforschung wiederentdeckt, und es wird nach Qualität und Erträgen gefragt. Dies alles sind die ersten Folgen eines neuen „Sputnik-Schocks“: TIMSS genannt. Von den Schwesterschiffen ist BIJU bereits gelandet, PISA ist unterwegs.¹

Der neue Sputnik-Schock wird einen weit größeren Entwicklungsschub für das staatliche Schulwesen bewirken als alle strukturbezogene Schulentwicklung der letzten 25 Jahre. Es ist schon erstaunlich, welch ungeheure Steuersummen während dieser Zeitspanne in die Entwicklung von Makrostrukturen geflossen sind, ohne daß irgend jemand danach gefragt hat, welche wirklichen und überprüfbaren Qualitätsentwicklungen, Leistungsoptionen und vor allem Unterrichtseffekte sich in den Hybrid-Kulturen eigentlich entwickelt haben.² Der

1 Zu TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) vgl. BAUMERT/LEHMANN u.a. 1997; BAUMERT/Bos u.a. 1998). Zu BIJU (Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter) vgl. MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Berlin 1996. Zu TIMSS und BIJU vgl. auch BAUMERT/KÖLLER 1998. Zu PISA (Programme for International Student Assessment) vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 1998.

2 Noch in der nordrhein-westfälischen Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995) kommt *Unterricht* bestenfalls als implizite Kategorie vor.

ganze Prozeß lief ohne nennenswerte öffentliche Kontrolle und ohne systeminterne Erfolgsüberprüfung ab. Für die Gesamtschule läßt sich bitter konstatieren: Die Kinder des Sputnik-Schocks I sind nun mit dem Sputnik-Schock II konfrontiert.³

Der Umstand, daß es einer *empirisch* fundierten Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung in jüngster Zeit zu gelingen scheint, die akademische Zunft in kürzester Zeit öffentlich zu rehabilitieren, stimmt hoffnungsfroh. Die gesellschaftlichen Kontexte sind günstig. Allerdings bleibt diese Wende nicht ohne problematische Folgen für die Kultusministerien und die staatliche Schulaufsicht.⁴ Im öffentlichen Bewußtsein mit der Macht zur formalen Organisation, inhaltlichen Gestaltung und umfassenden Kontrolle grundsätzlich aller Vorgänge im Schulwesen ausgestattet, muß sich die Schulaufsicht angesichts der *negativen* Befunde über die von ihr organisierten, gestalteten und kontrollierten Schulen fragen lassen, wie *sie* es denn zu solchen Ergebnissen hat kommen lassen. Das massive öffentliche Ansinnen auf Rechenschaftslegung ist neu und verbreitet Unruhe auf den Fluren.

In Deutschland mutiert der Umgang mit Fehlern oder fehlerhaften Entwicklungen schnell zu einer Diskussion über *Schuld*. Dementsprechend wurde die Schulaufsicht bei ihrer Suche nach den üblichen Verdächtigen schnell fündig. Einige Reaktionen auf TIMSS II:

- „Kein Wunder, die *Schulen* beachten unsere Lehrpläne nicht!“
- „Die *Lehrer* halten sich nicht an unsere Vorgaben!“
- „Die *Untersuchung* berücksichtigt nicht das regionale Schulsystem!“
- „*Mathematik* sagt doch nichts über die Qualität der Schulen aus!“
- „Erst mal sehen, ob der BAUMERT auch solide gearbeitet hat!“
- „Wieso haben die *Kultusminister* das überhaupt zugelassen?“
- „Dafür haben sie *Geld*!“

Der Erfindungsreichtum, Probleme via Externalisierung abzuwehren, ist bei der Schulaufsicht also nach wie vor gut entwickelt. Der vorherrschende Abwehrreflex duldete so gut wie keine Fragen zu

- der domänenspezifischen Modernität der landesweiten Lehrpläne,
- ihrer Beziehung zum Referenzstandard eines internationalen Cùriculums,
- der konkreten Steuerungswirkung landesweiter Lehrpläne,
- der Qualität und Quantität von Input-Variablen wie „Vorgaben“,
- dem Wirkungsdilemma von zentralen Inputs und pädagogischer Freiheit des einzelnen Lehrers,
- dem Verhältnis zwischen Forschung und Verwaltung,
- ihrer Rolle in der Politikberatung usw. usw.

3 Während die Strukturanhänger mit quasi-konfessionellem Bewusstsein noch immer die alten Schlachten schlagen (vgl. RATZKI. 1998).

4 Schulaufsicht wird in doppelter Bedeutung verwendet: Zum einen als allgemeines Prinzip des Schulsystems, wie es sich aus Artikel 7 Absatz 1 Grundgesetz ableiten läßt; diese Bedeutung läßt die Schulaufsicht in der öffentlichen Wahrnehmung und Begriffsverwendung funktional undifferenziert als abstrakten Steuerungsakteur erscheinen. Die andere Bedeutung nimmt sowohl eine funktionale Ausdifferenzierung in Politik und Administration als auch in verschiedene konkrete Funktionsebenen der Administration (oberste und untere Schulaufsicht) vor.

Alles in allem: „Ich wasche meine Hände in Unschuld!“ Eine solch massive Reaktionsbildung, die notgedrungen nur pauschal dargestellt werden kann, macht es erforderlich, den Phänotypus dieses Berufsstandes genauer zu skizzieren und dabei die Argumentation stark zu machen, daß solche Verhaltensweisen mit einer spezifischen Staatsauffassung zu tun haben.

2. Die Leitvision für das Selbst- und Fremdbild der staatlichen Schulaufsicht: der heroische Staat

Der Begriff vom *heroischen Staat*⁵ meint eine besondere Konstruktion in der europäischen Geschichte, in der der Staat sich als *das* zentrale Subjekt dieser Geschichte setzte. *Er* repräsentierte die Einheit der Gesellschaft, sein *Aufbau* verkörperte die Einheit, die sich in allen seinen Teilen reproduzierte und (nur) so Zusammenhalt garantierte. *Er* war das einzige Steuerungszentrum, war Hüter aller Ressourcen und Wohltaten und damit der einzige Garant des Gemeinwohls. Seine Politik war die der *direkten* Operation. Er brauchte kein Wissen, er *war* das Wissen. Der Idealtypus dieses Staates war der barocke Staat, für deren Fortexistenz es in Europa keine Anzeichen mehr gibt.

Der Modernisierungsschub sich herausbildender Nationalstaaten mit bürgerlicher Beteiligung sprengte die gleichsam archaische Form des heroischen Staates von innen auf. Die Gesellschaften differenzierten sich in relativ eigenständige *Funktionssysteme* aus (Politik, Wissenschaft, Ökonomie, Kunst etc.). Diese teilautonomen gesellschaftlichen Funktionssysteme legitimierten ihre *Exklusivität* durch spezifische *Leitdifferenzen*: eigene Systemlogik, eigene Terminologie, eigene Rationalitäts- und Operationsregeln. Das Erstaunliche ist nun, daß die Idee der *Einheit* der Gesellschaft dabei nicht aufgegeben wurde. Vielmehr hat jedes dieser gesellschaftlichen Funktionssysteme versucht, die Gesellschaft *innerhalb* seiner Systemlogik und Systemoperationen als Einheit zu repräsentieren. Das Instrument war die *Inklusion* aller Gesellschaftsmitglieder in das jeweilige Funktionssystem: in der Politik durch das *allgemeine* Wahlrecht, im Kriegswesen durch die *allgemeine* Wehrpflicht, im Gesundheitswesen durch die *allgemeine* Krankenversicherung und im Schulwesen durch die *allgemeine* Schulpflicht (vgl. WILLKE 1997, S. 99). Die Idee der Einheit und Einheitlichkeit konnte nur überleben, indem sie in die einzelnen Funktionssysteme einwanderte; außerhalb der Funktionssysteme verschwand sie Zug um Zug in weiterer Modernisierung.

Seither hat jedes einzelne Funktionssystem (auch das Schulsystem) ein strategisches Problem: einerseits reproduziert es seine Exklusivität mittels seiner Leitdifferenz, andererseits muß es, um hinreichend *allgemein* legitimiert zu sein, fortwährend die Vision erneuern, es repräsentiere die *gesamte* Gesellschaft. Dieses Problem gilt heute weitgehend nur noch für Funktionssysteme, die der *direkten* operativen Steuerung durch den Staat unterworfen sind: dem Staat für das Rechtswesen, dem Staat für das Militärwesen, dem Staat für das Schulwesen, dem Staat für das Gesundheitswesen.⁶ Auch die Politik ist nur

5 Vgl. hierzu die „Staats-Trilogie“ von WILLKE 1983, 1992 und 1997.

6 Im Gesundheitswesen kann derzeit der Auszug der Einheitsidee aus diesem Funktionssystem beobachtet werden.

noch *ein* funktionales Teilsystem der Gesellschaft, beileibe nicht mehr ihr zentrales Definitionszentrum. Heroismus ist also heute nicht mehr das Kennzeichen des *ganzen* Staates, sondern eines der *einzelnen* Funktionssysteme durch die Adaptation barocker Funktionsregeln und in ihrem Anspruch, die Einheit der Gesellschaft zu repräsentieren.⁷

Dieser Anspruch läßt sich noch in der für die Bundesrepublik spezifischen Organisation von *föderal* gestalteten Schulsystemen aufspüren. Jedes Bundesland gestaltet sein Schulwesen entsprechend *seiner* bildungspolitischen Vision und Strategieoptionen exklusiv („Hoheit der Länder“) und erzeugt auf diese Weise Differenz zu den anderen Bundesländern. Dies geschieht nicht, weil die Bundesländer lediglich *formal* den Auftrag zur regional-partikularen Organisation haben, sondern weil sie *ihre* spezifische Vision von einer verallgemeinerbaren und auch für alle anderen vorbildhaften Schulpolitik haben. Kein Bundesland, weder Bayern noch Berlin noch NordrheinWestfalen, wird ernsthaft von der Überzeugung geleitet, seine Schulpolitik sei *ausschließlich* für seine Landeskinder der Weg zu deren Heil. Vielmehr ist allen Ländern das quasikonfessionelle Bewußtsein gemeinsam, auch für die Schulkinder der *anderen* Länder den richtigen Weg gefunden zu haben – wenn diese das nur endlich einsehen würden! Die jüngsten strategischen Allianzen der Länder zur Verabredung gemeinsamer Qualitätsstandards auf der Ebene der Kultusministerkonferenz sind keine Gegenbeweise: sie sind Reaktionen auf einen aktuellen Außen- druck, der alle gemeinsam trifft. Die Reputation des Funktionssystems „Schulwesen“ ist angeschlagen, da verspricht eine von allen *gemeinsam* vorgetragene Gegenoffensive strategische Gewinne, die isolierte Befreiungsversuche wohl kaum erbrächten.

Die Adaptation und Beständigkeit barocker Funktionsregeln innerhalb des föderalen Schulwesens läßt sich an der Generalermächtigung der Schulaufsicht durch Artikel 7 Absatz 1 Grundgesetz festmachen: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Welch eine Machtfülle! Hier spricht das höhere Wesen, das wir verehren! In der Realität bedeutet das:

- Der traditionelle Föderalstaat organisiert die Schulen flächendeckend und einheitlich in eigener Regie. (*Das Territorium ist die Einheit.*)
- Er bildet das Personal aus und ist Monopolarbeitgeber. (*Der Körper des Staates ist eine Einheit.*)
- Er regelt flächendeckend und einheitlich die Inhalte durch Lehrpläne und die Organisation durch Stundentafeln. (*Die Einheit der Idee liegt in der Programmstruktur.*)
- Die Zuführung und Zuteilung der Schülerschaft wird einheitlich geregelt. (*Die Inklusion wirkt durch ihre Verfahren.*)
- Auch Ausnahmen von der Regel werden geregelt. (*Die Gnadenklausel!*)

7 Funktionsbereiche des öffentlichen Dienstes (Verwaltung, Hochschulen, Schulen) repetieren solche Begründungsstrategien immer wieder anschaulich in den jährlich stattfindenden Schauspielen der Etatverhandlungen, in denen regelmäßig, wenn es „ans Eingemachte“ geht, die Bedeutung des Funktionsbereiches für die *ganze* Gesellschaft und ihren Zusammenhalt beschworen wird.

Summa summarum: für alle einheitlich, für alle gleich. Es ist für diesen heroischen politisch-administrativen Steuerungstyp konsequent, daß er standardisierte Erfolgs- und Ertragskontrollen so gut wie nicht einsetzt und zentrale Prüfungen eher die Ausnahme sind: *Das Wissen liegt im Programm, die Qualität in der Struktur.*

3. Das Tabu über der Qualität

Staatliche Bildungssteuerung beruht traditionell auf der Wirkungsvermutung ihrer Inputs.⁸ Politik und Administration bemessen ihre Leistungen in der Regel an der Bereitstellung von zentralen Vorgaben und Ressourcen (Gesetze, Verordnungen, Rundschreiben, Bildungsziele, Lehrpläne, Lehrerstunden, Stundentafeln, Schulbuchzulassungen, sächliche Ausstattung etc.), über deren tatsächliche *qualitative* Wirkungen sie so gut wie keine *systematischen* Informationen haben. Angesichts der Kunst unerschöpflicher Regelungsvermehrung und der so erreichten Regelungsdichte im Schulwesen fallen die vergleichsweise wenigen und dazu noch *quantitätsorientierten* Instrumente und Verfahren der Output-Kontrolle auf (*Quantität* der Abschlüsse, *Abbrecherquoten*, *Anzahl* der Klassenarbeiten etc.). Die vorliegenden Informationen entstammen und dienen der Leistungsrückmeldung an die Schüler, es gibt aber im wesentlichen keine *systematischen* Erfolgskontrollen ihrer *tatsächlichen* Leistungen, Kenntnisse und Fähigkeiten. Die Schüler werden an *formal* festgelegten Zielen gemessen – diese entziehen sich damit ihrer systematischen Überprüfung – und unterrichtsreferentiell durch Vergleiche *innerhalb* der Lerngruppe, aber nicht mittels Erfolgskontrollen über Lerngruppen hinweg beurteilt.

In diesem Rahmen dient Schulaufsicht funktional der Kontrolle festgelegter Vorgaben, der Prüfung normenkompatiblen Verhaltens und der Aufrechterhaltung des Status-quo; Entwicklung und Anschlußfähigkeit der Schulen sind dieser Operationslogik fremd.⁹ Eine kleinschrittige, vorgebensorientierte Ein- und Durchgriffsadministration kann eine Rechenschaftspflicht der Schulen legitimerweise nicht begründen, wenn sie ihnen keine Entwicklungsfreiheit und wirkliche Verantwortung gibt, sondern weiter ihre Einzelschritte per Vorgabe normativ strukturiert. Rechenschaftslegung der Schulen gegenüber der Schulaufsicht macht nur Sinn unter der Voraussetzung, daß die Schulen eine weitestgehende Freiheit und Kompetenz in der Programmatik und Steuerung ihrer pädagogischen Aufgaben und Aufträge erhalten und *deshalb* ihre Prozesse und deren Ergebnisse selbst verantworten müssen¹⁰. Die operative *Autonomie* der Schulen ist nur die Hälfte der Modernisierung des Schulsystems; die zweite Hälfte ist ein System der Rechenschaft auf allen Ebenen und die systematische

8 Zur Steuerungsdiskussion am Beispiel Berlins (vgl. STRYCK 1997).

9 Die Annahme, daß es in jedem deutschen Schulaufsichtsbereich Beamte gibt, denen die Entwicklung „ihrer“ Schulen persönlich eine bedeutsame Angelegenheit ist, bedeutet nur, daß sie als *Organisationsdissidenten* die Chance wahrnehmen, im System ihre *privaten* Deutungen und Motive zum Einsatz bringen. Lerneffekte für das System hat das aber so gut wie nie.

10 Zur Autonomie der Schulen im Kontext von Steuerungsproblemen komplexer Organisationen (vgl. STRYCK 1998).

Überprüfung der Ergebnisse. Das bedeutet für autonome Schulen auch, sich an Maßstäben zu orientieren, die sie nicht selbst aufgestellt haben (Fremdreferenzen), und ihre Ergebnisse an den externen Referenznormen messen lassen zu müssen.

Derzeit allerdings werden diagnose- und rechnenschaftsorientierte Instrumente und Verfahren, die geeignet sind, die *Ergebnisse* und *Qualität* schulischer Leistungen, die *Effizienz* des Ressourceneinsatzes und selbstredend auch die *Wirkung* schulaufsichtlicher Steuerungsleistungen zu messen sowie nach Zielkategorien zu beurteilen, von der Bildungsverwaltung in aller Regel nicht eingesetzt – sofern sie überhaupt bekannt sind. Historisch rächt es sich, daß die pauschale, aus Artikel 7 abgeleitete Zuständigkeitsformel in den zurückliegenden 50 Jahren bereits als *hinreichende* Bedingung für die Funktionalität der Spezies „Schulaufsicht“ genommen wurde. Die funktionale Diffusität hatte eine geradezu paradoxe Konsequenz: *Qualitätskontrolle* – implizite Aufgabe einer Aufsicht über das Schulwesen – ist nachgerade tabuisiert worden! Qualitätskontrolle war nie wirklich eine zentrale und – wo sie denn stattfand – folgenreiche *Signatur* des Systems. Es gab weder eine politisch offensiv vertretene Explikation eines Aufsichtsprogramms noch einen wirksamen Praxisauftrag an die Schulaufsicht, die Qualitätsdifferenzen auf allen Systemebenen systematisch zu untersuchen und folgenreich zu thematisieren. Kurz gesagt: Der Bildungsstaat wurde in Legitimationsketten gelegt, und er löst auch heute noch in weiten Teilen nicht die Versprechen ein, die mit seiner Konstruktion verbunden sind.

Die barocke Funktionslogik hat zudem bewirkt, daß die Schulaufsicht kein spezifisches Professionsverständnis entwickelt hat: Wer fürs Allgemeine zuständig ist, ist fürs Besondere nicht verantwortlich! Das heroische Bewußtsein der Politik hat zu lange die *Einheitlichkeit der Steuerung* („alles in einer Person und für alles zuständig“) als Fiktion konserviert und die Ausdifferenzierung in unterschiedliche Steuerungsebenen mit eigenen Steuerungsleistungen und Verantwortlichkeiten verhindert. Anstelle eines klaren Funktionsbildes der *Gesamtverantwortung* für die Leistungsergebnisse der Schulen und den tatsächlichen Bildungsstand der Schüler wurden für die Schulaufsicht im wesentlichen nur Ambivalenzen geschaffen, etwa in der Frage eines systematischen und validen Überprüfungssystems, das die Rückendeckung der Politik gefunden hätte, oder durch die Tatsache, daß die Schulaufsicht bei negativen Qualitätsbefunden – etwa bei schlechten Lehrerleistungen – letztlich über keinerlei Sanktionsmöglichkeiten verfügt, um die Zustände wirksam und ohne massiven Streß zu verändern.

Es stellt sich die Frage, ob der Schulaufsicht (vor allem der unteren) überhaupt ein Interesse unterstellt werden kann, die für jede Qualitätssicherung erforderlichen Informationen über die von ihr „betreuten“ Schule zu erhalten. Schulaufsicht ist in hohem Maße systemcodiert: Der einzelne berufsbiographische Werdegang vollzieht sich in der Regel vom Lehrer über den Schulleiter zur Aufsicht über Schulleiter und Lehrer. Schulaufsichtsbeamte sollen ein System überprüfen, dem sie entstammen und ihre Karriere verdanken. Das Ergebnis ist die beklagenswerte Mentalitätsallianz zwischen der Schulaufsicht und dem pädagogischen Dauerpersonal der Schulen. Für die praktizierenden Schulaufsichtsbeamten fehlt gerade dadurch die notwendige professionelle Distanz zu ihrer Klientel, was vice versa den Anpassungsdruck an den schulprakt-

tischen Komment erhöht. Das fortwährende Ausbalancieren von heiklen Macht- und Einflußkonstellationen ist auch eine fortwährende Überforderung. Zwischen Ohnmachtsgefühlen und Allmachtsphantasien bleibt praktisch nur die Verbrüderung.

Dem Dilemma ist auch nicht dadurch zu entkommen, daß Schulaufsicht künftig – in der Figur einer rhetorischen Adaptation – *Beratung* leisten soll. Bleibt es gleichzeitig beim *Kontrollauftrag*, kommt Schulaufsicht in das Zirkeldilemma, die Qualität der von ihr beratenen Schulen kontrollieren zu sollen. Aber was wird dann eigentlich kontrolliert? Sicher doch auch die beabsichtigten oder unbeabsichtigten Induktionswirkungen der Beratung. Das Ganze läuft Gefahr, zu einem fragend-entwickelnden Unterricht auf höherer Systemebene zu werden.

Es ist auch nicht gelungen – wenn es denn überhaupt gewollt war –, die Perspektive des Unterrichtsforschers, wie sie für das niederländische Schulinspektorat leitend ist, in das Leitbild der deutschen Schulaufsicht systematisch zu integrieren. Das erklärt auch das nach wie vor gestörte Verhältnis zu wissenschaftlichen, vor allem empirischen Forschungsergebnissen über die Schule. „Schulforscher sind Wilderer!“, tönt es aus der Forstverwaltung.

Summa summarum: Eine Steuerung auf der Grundlage von systematischem Wissen und Erfolgskontrollen ist weitgehend unbekannt. Es kann daher nicht verwundern, daß die Öffentlichkeit insgesamt so wenig über die *qualitativen* Effekte und die Effizienz dieses Steuerungstyps weiß, weil die Bildungsverwaltung selbst so wenig über die Effekte und Effizienz der von ihr eingesetzten Instrumente weiß. Der noch immer weitverbreitete Glaube der Bildungsverwaltung an eine lineare Umsetzbarkeit ihrer zentralen Vorgaben gleicht der Logik von Parteitagsbeschlüssen, denen jegliche Abweichung als Zielverfehlung oder Verrat gilt; darin liegt vermutlich ein gravierender Grund für die Legitimationskrise der Politik. Die administrative Steuerungszusammenhang wird weder von den Schulen noch den Eltern noch der Öffentlichkeit ernsthaft noch geglaubt. Das hat zur Folge, daß ohne systematisches Wissen Interventionen in Fehlentwicklungen nicht möglich sind und daher ausbleiben; sie ließen sich öffentlich nicht begründen.

4. Jedes System braucht ein Feedback, sonst degeneriert es

Zur Begründung einer anderen Steuerungsperspektive, die sich systematisch auf die Qualität der verschiedenen Systemebenen bezieht, sei an einige Grundannahmen der Systemtheorie erinnert. LUHMANN (1984) hat in seiner grundlegenden theoretischen Fundierung der Systemtheorie formuliert: „Als Ausgangspunkt jeder systemtheoretischen Analyse hat (...) die *Differenz von System und Umwelt* zu dienen. Systeme sind nicht nur gelegentlich und nicht nur adaptiv, sie sind strukturell an ihrer Umwelt orientiert und können ohne Umwelt nicht bestehen. Sie konstituieren und erhalten sich durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt, und sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz“ (ibid., 35). Jedes System konstituiert seine selbsterhaltende Differenz durch *Selbstreferenz* und *Selbststeuerung*. Die Optionen und Restriktionen der Umwelt werden identifizierbar, wenn sie für das System einen „Sinn“ ergeben, vor allem den, mit der Umwelt systemangemessen kommunizieren zu können. Die selbstreferenzielle Geschlossenheit eines

operativ autonomen Systems ist die „Bedingung der Möglichkeit von Umweltkontakten (Fremdreferenzen)“ (WILLKE 1998, S. 31).

Das erklärt auch aus systemtheoretischer Sicht, warum zwischen der Umwelt und dem System keine *instruktive* Kommunikation stattfinden kann. Da operative Autonomie und selbstreferentielle Geschlossenheit Konstitutionsbedingungen für die Systemintegrität sind, würde jede interventionistische oder autoritative Instruktion in die interne Operationsweise eingreifen und die Autonomie und Integrität des Systems zerstören. Die Einflußnahme der Umwelt auf das System wird dagegen mittels einer „kontextuellen Steuerung“ für möglich gehalten. „Eine *kontextuelle Steuerung* allerdings ist auch von außen möglich, weil sie nicht in die interne Operationsweise eingreift, sondern Bedingungen setzt, an denen sich das zu steuernde System in seinen eigenen Selektionen orientieren kann und im gelingenden Fall im eigenen Interesse orientieren wird“ (WILLKE 1997, S. 141).

Jede *Kontextsetzung* baut darauf, in dem zu beeinflussenden System eine *Resonanz* zu erzeugen und das System so dazu zu bringen, die als relevant identifizierten Informationen aus der Umwelt in seine Organisationsregeln und seinen Set an Strategieoptionen einzubauen. Das setzt für das System Instrumente zur Beobachtung seiner Umwelt voraus, mit denen es Daten erzeugen kann, die sich auf das System in seiner Unterscheidung von der Umwelt beziehen. (*What makes a difference?*) Diese Daten sind solange „dumme“ Daten, wie sie vom System nicht mit *Bedeutung* aufgeladen werden. Erst die Bedeutung eines Datums für die Zielstruktur und Strategieoptionen des Systems läßt es zu einer *Information* werden. (*Which difference makes that difference?*) „Eine Information ist nur dann konstituiert, wenn ein beobachtendes System über Relevanzkriterien verfügt und einem Datum eine spezifische Relevanz zuschreibt“ (WILLKE 1998, S. 8).

Eine zentrale Funktion kommt dem Wissen des Systems zu. *Wissen* meint hier die Einbettung von *Informationen* in einen für Personen und Gruppen übergreifenden Erfahrungskontext und in ein Muster von systemspezifischen Erwartungen und Operationsregeln. Erst dieses Muster macht es möglich, daß die Informationen innerhalb der Operationsregeln des Systems produktiv werden. „Durch den *Einbau relevanter Informationen* entsteht ein neuer Cluster organisationsspezifischer Lernerfahrungen, dessen Ergebnisse dann als systemisches Wissen greifbar wird, wenn es sich auf einen gemeinsamen Erfahrungskontext gründen kann“ (WILLKE 1998, S. 35). Die Systeminfrastruktur *wissensbasierter Organisationen* hat neben der Intelligenz ihrer Organisationsmitglieder ein zweites Standbein: die Intelligenz der Organisation. „*Organisationales und institutionelles Wissen steckt in den personen-unabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren*“ (WILLKE 1998, S. 16).

Die Selbststeuerung des Systems funktioniert im Rückgriff auf seine Geschichte und Visionen, Regeln und Routinen, Prozesse und Praktiken. Das intelligente System ist reflexiv. *Reflexivität* meint die Wahrnehmung, Erfassung und Artikulation des Systemzustandes und seiner Problemlagen sowie die Fähigkeit, im Rahmen sich verändernder Kontextbedingungen und -anforderungen wissensstrukturierte und funktional angemessene Entscheidungen zur Systemoptimierung zu treffen. Aus der Logik der funktionalen Differenzierung

moderner Gesellschaften läßt sich zum einen ableiten, daß gesellschaftliche Funktionssysteme ihre Systemreflexivität steigern *müssen*, um ihre Differenz bildenden und ihre Exklusivität begründenden Leitvisionen „vital“ zu halten. Zum anderen birgt die Logik einer auf Exklusivität ausgerichteten „Politik“ der Einzeloptimierung für das Funktionssystem die Gefahr, „blinde Flecken“ und unbeabsichtigte Nebenfolgen zu produzieren. Diese Gefährdung gilt für die Funktionssysteme auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ebenso wie für das strategische Handeln der verschiedenen Ebenen *innerhalb* eines weiter ausdifferenzierten Systems: Eine fehlende oder mangelhafte Koordination der Systemakteure führt zur Dysfunktionalität und Instabilität des Systems. Systeme versuchen, mit Reflexivitätsstrategien das Problem zu entschärfen, indem sie die Relevanzkriterien ihrer spezifischen Informationsverarbeitung ebenso zum Gegenstand eigener Beobachtung und Reflexion machen wie ihr spezifisches Muster von Erfahrungen, Erwartungen und Operationsregeln.

Für unser Thema kann „zwischengespeichert“ werden: Systeme sind für ihre Operationsweise selbst verantwortlich. Sie werden daher an ihren Fähigkeiten gemessen, sich angemessen zu organisieren. Zu den Bedingungen der angemessenen Organisation eines intelligenten Systems zählen,

- intern wie extern kommunizierbare Ziele zu generieren,
- seine Ziel- und Aufgabenstruktur den Umwelten/Kontexten transparent zu machen und glaubwürdig zu vermitteln,
- den Zielerreichungsgrad der Ergebnisse intern wie extern überprüfbar festzustellen,
- systematische Informationen über die systemischen Leistungen und Wirkungen zu generieren und diese als Infrastruktur des Wissens der Organisation zu pflegen,
- die Systemorganisation in Korrelation zu den Zielen, den Kontextsetzungen und dem selbstgenerierten Systemwissen funktional optimieren zu können, sich also auch für Optionen offen zu halten.

Im folgenden wird anhand der theoriebezogenen Überlegungen geprüft, an welchen Anschlußstellen sich eine funktional plausible Rolle der Schulaufsicht als qualitätssicherndes Systemelement begründen läßt.

5. PISA als System-TÜV

Die große Untersuchung widmet sich über zehn Jahre dem schulischen Leistungsvermögen 15jähriger Schüler. Es werden erstens ihre Lesefähigkeit, zweitens ihre mathematische Kompetenz und drittens ihre naturwissenschaftliche Kompetenz erfaßt. Viertens geht es um außerfachliche (*non-curricular/extra-curricular*) und fachübergreifende (*cross-curricular*) Kompetenzen¹¹. Der

11 Dieses Untersuchungsfeld – fachübergreifende Problemlösefähigkeiten, soziale Kompetenzen, kognitive und motivationale Voraussetzungen für Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit – birgt den größten Innovationswert; dieser ist deshalb so wichtig, weil die Kultusministerien der allseitigen Klage, es ginge zum x-ten Male „nur“ um standardisierte Überprüfungen von *kognitiven* Leistungen, in gescheiter Weise begegnen wollen.

fünfte Untersuchungsschwerpunkt gilt der Schulqualität und den sozialen Kontextbedingungen. PISA will also Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Leistungsbereichen fachlicher und außerfachlicher bzw. fachübergreifender Art vor dem Hintergrund unterschiedlicher schulischer und außerschulischer Kontextbedingungen thematisieren.

- a) Der Untersuchungsansatz von PISA (internationale Fragestellungen mit zusätzlichen nationalen Optionen) soll dazu beitragen, die allgemeine politische Diskussion über die Leistungen des deutschen Schulwesens ausdrücklich zu befördern. „Die Bildungspolitik muß sich mehr als bisher der Frage stellen, wieweit sie wirklich erreicht, was sie sich programmatisch vorgenommen hat“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1998, S. 8). Ein erster Abschied vom heroischen Staat, werden hier doch *Programm* und *Ergebnis* „offiziell“ als nicht-identisch akzeptiert.
- b) „Die Bildungspolitik kann mit einem derartigen Vorgehen aber auch eine feste Basis der Argumentation gegenüber vorurteilsbestimmten und spekulativen Aussagen zum gegenwärtigen Leistungsstand deutscher Schülerinnen und Schüler erreichen“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1998, S. 8). Diese Erwartung der Kultusministerien ist angesichts des Legitimationsdrucks zwar verständlich, gleichwohl naiv, weil nicht ein selbstreferentielles Schulsystem, sondern seine gesellschaftlichen Kontexte die Diskussion nachhaltig bestimmen und im Rahmen ihrer spezifischen Informationsverarbeitung und Erwartungsmuster die „Zensuren“ festlegen werden. Wie fest steht die „Basis der Argumentation“ wirklich, wenn die deutschen Schüler in der zum internationalen Referenzstandard erhobenen Mathematik der niederländischen FEUDENTHAL-Schule schlecht abschneiden?
- c) Es wird von deutscher Seite festgestellt, daß die Leistungsvergleiche die Grundlage für die Erzeugung „systemrelevanten Steuerungswissens“ (KMK) sind. Ein solches Ziel ist für die deutsche Bildungsverwaltung nun wirklich revolutionär, bedeutet es doch, Steuerungsentscheidungen künftig in systemrelevanten Wissensstrukturen zu gründen. Systemtheoretisch kann es sich aber bei den durch die PISA-Untersuchung erzeugten Daten nicht um *Wissen*, sondern bestenfalls um *Informationen* handeln, und das auch nur, wenn die Verabredung der Länder auch *nach* Bekanntwerden der Ergebnisse noch steht, die Daten als für ihr jeweiliges Land und seine spezifische Differenz *relevant* anzuerkennen und folgenreich zu implementieren.
- d) Der Untersuchungsansatz ist als *system monitoring* ausgezeichnet. Es können somit nicht alle Aspekte der untersuchten Schulsysteme, sondern lediglich einige strategisch zentrale Handlungsfelder systematisch beobachtet werden. Die Forschungsstrategie ist unter der Annahme formuliert, daß mittels der spezifischen Didaktik von Standard-Tests Indikatoren für die latenten Kompetenzen der Schüler aufgestellt und die für die schulischen Leistungen der Länder relevanten Fähigkeitsniveaus erfaßt werden. Da es in der empirischen Rationalität des Untersuchungsdesigns liegt, daß nicht überprüft werden kann, wie es um die einzelne Unterrichtssituation beschaffen ist, werden sich die Kontexte auf ein *benchmarking* konzentrieren und in den Ergebnissen die Grundlagen für einen Leistungsvergleich des einen (nationalen) Schulsystems mit den anderen (nationalen) Schulsystemen

sehen. Alle Beteiligten können sich noch so sehr darin einig sein, daß ein internationales *ranking* Unsinn ist, durch die immanente Kanonisierung auf europäischer Ebene wird sich die Rezeption durch die Kontexte auf die *Wertigkeit* des gesamten nationalen Schulsystems beziehen.

Daher werden sich an PISA zwei Diskussionen entzünden. Die eine wird dem internationalen Systemvergleich gelten: Wie schneiden die deutschen Schüler im Vergleich mit den Schülern anderer Länder ab, insbesondere solcher Länder, zu denen eine internationale wirtschaftliche oder technologische Konkurrenz besteht? Das ist die Diskussion um den Bildungsstandort Deutschland, die ihren systemspezifischen und Differenz begründenden Sinn in der Annahme einer (wie auch immer fortgeschrittenen) Globalgesellschaft mit hochgradiger Vernetzung der verschiedenen nationalen Systeme hat.¹² Die zweite und für unsere Fragestellung spannendere Diskussion gilt dem innerdeutschen Vergleich. Es macht nicht nur bildungspolitisch, sondern auch steuerungsoptional sehr viel mehr Sinn, intern und öffentlich der Frage nachzugehen, ob z.B. Berliner Schüler im Vergleich zu den Schülern anderer *Bundesländer* „besser“ oder „schlechter“ abschneiden. Damit werden Rückschlüsse auf die Steuerungsoptionen föderal ausdifferenzierter Teilsysteme *einer* nationalen Gesellschaft thematisiert, die sich zudem – nolens volens – in bildungspolitischer Konkurrenz befinden.

Systemisch gesehen verfügen die heutigen föderalen Bildungspolitiken bei aller Differenz und ggf. auch impliziter Hegemoniesehnsucht über einen gemeinsamen 50jährigen Erfahrungsschatz „deutscher“ Bildungspolitik, der ihnen auf der Ebene der „Informationsverarbeitung“ den *Austausch* bildungspolitisch relevanter Befunde *prinzipiell* ermöglicht.¹³ Der Konsenszwang der Kultusministerkonferenz in vielen Aspekten des „deutschen“ Schulsystems mag in der Praxis zwar lähmend sein, er sichert immerhin den Mindeststandard einer „community of practice“. Ob es *good practice* ist, hängt aber weitgehend von den Relevanzkriterien der gesellschaftlichen Kontexte ab.

6. „Maßgeblich ist immer auf'm Platz“¹⁴

Für eine Schulaufsicht, die mit ihren Steuerungsabsichten Wirkungsannahmen verbindet, deren Wirklichkeitsbezug sich im Lichte empirischer Überprüfung meist als kontingent erweist, wird PISA zur bislang größten Herausforderung werden. Wirkungsvermutungen sind auch immer *Qualitätsvermutungen*. Das nationale Untersuchungsspektrum von PISA deckt einen wichtigen Teil der Schulqualitätskriterien ab (FEND 1998): Leistungsniveaus und Kompetenzen in

12 Es macht dagegen wenig Sinn festzustellen, ob z.B. das Schulsystem *Berlins* in diesen oder jenen Kompetenzen seiner Schüler um den soundsovielten Anteil einer Standardabweichung besser oder schlechter abschneidet als das Schulsystem *Australiens* oder *Schwedens*: Die jeweils leitenden Systemdifferenzen lassen sich *nicht* aufeinander beziehen und sind keine Ausdifferenzierungen *einer* Gesellschaft.

13 Die Tatsache einer fast lückenlosen Ersetzung ostdeutscher Bildungstraditionen durch die bildungspolitischen Perspektiven westdeutscher Funktionseleiten nach 1989 bringt mich zu der Feststellung eines inzwischen *gemeinsamen* Erfahrungskontextes.

14 Alte Fußballweisheit.

verschiedenen Domänen; erzieherische Wirkungen des Schulsystems, personale Entwicklung der Schüler, Lernhaltungen, Einstellungen der Schüler zur Zukunft; Einstellungen zur Schule und Akzeptanz der Schule seitens der Eltern; „äußere“ Qualität der Schule u.a.m. PISA wird daher eine Flut von Forschungsdaten produzieren, mit deren Hilfe sich eine Reihe von Wirkungs- und Qualitätsvermutungen verifizieren oder falsifizieren lassen.

Die Chancen standardisierter Untersuchungen liegen in ihrer systemischen und ihrer explorativen Funktion. Sie eröffnen u.a. die Möglichkeiten zur

- Evaluation der Steuerungsinputs und ihrer Vorgabenrhetorik hinsichtlich der beabsichtigten und der tatsächlichen Wirkungen sowie der emergenten Nebenfolgen,
- systematischen Aufgabenkritik (z.B. Lehrplanprüfung) und Identifikation von „Mythen“ oder „Lebenslügen“ des Systems,
- Identifikation des Interventionsbedarfs (Risikogruppen, regionalspezifische Disparitäten, Verletzung distributiver Gerechtigkeit),
- Generierung öffentlich legitimierbarer Normen und Standards sowie Begründung von Interventions- und Innovationsmaßnahmen,
- Optimierung von Elternwahlentscheidungen sowie Entwicklung von *good practice*-Material für die Schulpraxis und die Lehrerbildung.

Für die Makrosteuerung (System der Administration) wird die Erzeugung von Systeminformationen und Systemwissen auf der Grundlage einer systematischen Beobachtung der zentralen Probleme und Handlungsfelder des Schulsystems von strategischer Bedeutung sein. Dabei werden internationale Untersuchungen wie TIMSS oder PISA eine wichtige Rolle spielen; für die „alltägliche“ Qualitätssicherung von regionalen Schulsystemen werden sie eher die Ausnahme bilden, für die Evaluationen einzelner Schulen sind sie ungeeignet¹⁵. Die genannten wissenschaftlichen Untersuchungen verwenden Aufgabenformate, deren Interpretation nur unter Rückgriff auf eine modellierte Situation möglich ist, die es erlaubt, von einer begrenzten Anzahl von Items auf latente komplexe Fähigkeiten zu schließen. TIMSS und PISA liefern selbst keine Praxisrezepte, weil wissenschaftliche Operationsregeln prinzipiell andere sind als die der Explikation eines pädagogischen Skripts in alltäglichen Unterrichts- und Lernsituationen.

Gleichwohl liegen für die Schulaufsicht in einer intelligenten Rezeption dieser standardisierten Untersuchungsverfahren große Lernpotentiale, die sie für die Entwicklung einer von ihr zu verantwortenden Evaluationskultur ihres Schulsystems nutzen kann.¹⁶ Die ständige Evaluation des Systems wird verschiedene Komponenten umfassen müssen, um den spezifischen Funktionsweisen der Teilsysteme gerecht zu werden und hinreichend differenzierte Daten über den Stand und die Potentiale der Teilsysteme zu erhalten, u.a.

¹⁵ Vgl. BAUMERT/KÖLLER (1998).

¹⁶ Es ist für diesen Zusammenhang weitestgehend irrelevant, wer eine externe Evaluation praktisch durchführt (Wissenschaft, Pädagogisches Landesinstitut oder Schulaufsicht). Entscheidend ist die Verantwortung für die Evaluation: Das Ziel, die gewählte Strategie und die Ergebnisse müssen kommuniziert werden, und das bleibt – nach Lage der Dinge – Aufgabe der Schulaufsicht.

- Evaluationen im Sinne eines system monitoring, um den Zustand des Schulsystems anhand fokussierter, strategisch bedeutsamer Problemfelder zu erfassen;
- Auswertung und Interpretation von Ergebnissen zentraler Prüfungen und Leistungsmessungen;
- externe Evaluationen der Einzelschulen zur Feststellung der Standardabweichung und Entwicklungspotentiale;
- Auswertung und Interpretation der Rechenschaftsberichte/Schulberichte der internen Evaluation.

Über die Lernchancen des Systems mittels Evaluationen entscheidet nicht unwesentlich die *organisationale Intelligenz* der Schulaufsicht. Von ihr hängt es ab, ob die generierten Untersuchungsdaten zu Informationen verarbeitet werden, die von den Schulen als für ihre Programmatik, Selbstkonzeptionierung und Steuerungspraxis *relevant* identifiziert werden können: Es muß sich für die systemimmanente Operationslogik der Schulen ein „Sinn“ ergeben. Über die Relevanz wird zwar innerhalb der einzelnen Schulen entschieden, gleichwohl hat die Schulaufsicht durch eine Strategie der Kontextsteuerung einen erheblichen Einfluß darauf, ob die Diskussionen und Erkenntnisse in den Schulen *Resonanz* finden. Daten allerdings, die die Schulaufsicht entweder selbst nicht als relevante Information für das System identifiziert, oder – falls das doch geschieht – aus welchen Gründen auch immer „für sich“ behält, sind für das System insgesamt „totes Kapital“. In diesem Zustand bleiben Daten, die für das System und seine Funktionsebenen „lebenswichtige“ Informationen darstellen könnten, von den Erfahrungs- und Deutungsmustern abgesperrt, die von den Evaluationsergebnissen gerade irritiert werden sollen, um eine Anpassung an die „Störung aus der Umwelt“ (SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER 1999) zu vollziehen.

Für externe Evaluationen gilt noch eine zweite Bedingung für gelingenden Wissenstransfer. Das Wissen der Schulaufsicht unterscheidet sich notwendig von dem Wissen der Schulen, um steuerungsrelevant zu werden. (Die Schulaufsicht soll ja keinen Unterricht abhalten.) Zugleich muß das Erfahrungsmuster einer Schulaufsicht, die wissensbasiert steuern will, auch immer *empfänglich* für die Erfahrungsmuster und das Wissen der Schulen sein. Das Wissen der Schulen kann seinen Weg in das Wissen der Makroebene des Systems nur als relevante Information für eben diese nehmen. Das Relevanzkriterium liegt in der schlichten Tatsache, daß die Makroebene nur so ein hinreichendes Abbild ihrer Schulen und deren Umwelten generieren kann. Ohne dieses werden z.B. die Bildungsinhalte weiter traditionell als Generalkanon mit den Charakteristika der Beliebigkeit, der Unter- oder Überforderung ausgegeben, und es wird weiter subjektiv vermutend und ohne wirkliche Kenntnisse „gesteuert“. Systempolitisch ist die subjektive Unsicherheit der Makroebene des Systems eine seiner wichtigsten Unsicherheitsquellen (vgl. WIESENTHAL).

Wenn eine *moderne Systemsteuerung* das Ziel ist, so hat das Konsequenzen für die Wahl der Evaluationsstrategie: Die externe Evaluation einer Schule muß als *systemische Kooperationsstrategie* angelegt sein. Der für Kooperationen typische Vorteil liegt im *Vertrauen* der Kooperationspartner, in ihrer rezipierten Erwartenshaltung hinsichtlich von Leistung und Gegenleistung. Die

Schulen können in einem solchen „Vertrag“ begründet Hilfe zur Schulentwicklung und Informationen zur selbstreferentiellen Steuerung erwarten; die Schulaufsicht generiert für sie „lebenswichtige“ Informationen über die Schulqualität, über Entwicklungspotentiale ebenso wie über Fehlentwicklungen. Wenn eine externe Evaluation dagegen als vorgaben- und regulationsorientierte *Sanktionsstrategie* erscheint, wird das einzelschulische System eine Gegenstrategie der Schadensbegrenzung und der Abwehr wählen, eine Strategie also, die dem *Mißtrauen* entspricht und Kooperation definitiv unmöglich macht.

Nur in kooperationsorientierten Evaluationen ist die Option gesichert, daß die gewonnenen Erkenntnisse ihren Weg in das System der Einzelschule und seine Wissensstruktur finden. Der Prozeß ist schwierig, aber chancenreich: Beide Systemebenen (die Ebene der Einzelschule und die der Administration) gewinnen Informationen über sich selbst, können die Struktur ihres spezifischen Organisationswissens vitalisieren und neue Strategie- und Handlungsoptionen gewinnen; zugleich wird eine Struktur etabliert, die die Anforderungen der Umwelt – hier: die Kontextsetzungen des administrativen Systems – für das System der Einzelschule erkennbar und erwartbar macht. Das ist um so wichtiger, wenn Rechenschaft und Ergebnisüberprüfung zu den selbstverständlichen Funktionsregeln des ganzen Schulsystems gehören sollen. Zur Sicherung dieser Prozeßchancen ist daher auch die Einführung von *Verfahren* wichtig, die Vertrauen zwischen den Systemen etablieren: klare Regeln, auch Stoppregeln müssen anerkannt werden, Vertrauen muß getestet werden können, Mißtrauen und Dissens müssen explizit gemacht werden.

Damit gewinnt das Leistungsbild einer neuen Systemfunktion Kontur: Schulaufsicht als professionelle *Systemagentur*, die

- mit den Schulen *Entwicklungsverträge* abschließt und
- die notwendigen *Entwicklungsdienstleistungen* garantiert;
- mit den Schulen *Evaluationsverträge* abschließt;
- systematische *Erfolgskontrollen* durchführt und
- *Qualitätsunterschiede* folgenreich thematisiert;
- ein professionelles *Wissensmanagement* betreibt und
- über das regionale Schulsystems per Bildungsberichterstattung *Rechenschaft* ablegt.

Nun ist die Situation im bundesdeutschen Schulwesen gottlob nicht mehr so, daß dieses Funktionsbild einer anderen Schulaufsicht lediglich eine theoretische Vision wäre. Die massenhafte Entwicklung und Diskussion von *Schulprogrammen* hat die Schulaufsicht an vielen Orten längst in die Bewährungsprobe geführt. Hier wird es sich zeigen, wieweit eine Schulaufsicht sich so weit verändert hat, daß sie die operative Autonomie und selbstreferentielle Explikation des latenten Skripts einer jeden Schule respektiert und die Regeln einer intelligenten Kontextsteuerung bereits beherrscht. Für die Schulaufsicht können Schulprogramme für die Wahrnehmung ihres Gewährleistungsauftrags eine der wichtigen Datenquellen sein, mit dem die politische Spitze und die Bildungsverwaltung in Zukunft systematisch Wissen generieren und als Steuerungsinformationen zur Qualitätssicherung in den Schulbereich rückkoppeln. Es wird gleichwohl nicht übersehen, daß die organisationalen Anforderungen

an eine Qualitätssicherung mittels kontextueller Steuerung sehr hoch sind. Das birgt die Gefahr, daß die Schulaufsicht in der Schulprogrammentwicklung ihrer Schulen eine *neue* Chance zur normativen inhaltlichen und prozeduralen Verregelung wittert. Der langgediente Leiter eines großen hessischen Schulaufsichtsbereichs würde – wäre er noch in Diensten – diese Chance wahrnehmen. Doch das ist eine andere Geschichte.

Literatur

- BAUMERT, J./LEHMANN, R., u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997.
- BAUMERT, J./BOS, W., u.a.: TIMSS III. Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Berlin 1998.
- BAUMERT, J./KÖLLER, O.: Nationale und Internationale Schulleistungsstudien. In: PÄDAGOGIK 50 (1998) 6, S.12–18.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995.
- FEND, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München 1998.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1984.
- LUHMANN, N.: Takt und Zensur im Erziehungssystem. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1996, S. 279–294.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Qualitätssicherung in Schulen im Rahmen von nationalen und internationalen Leistungsvergleichen. Bonn 1998.
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter. 2. Bericht für die Schulen. Berlin 1996.
- OELKERS, J.: Bildung im System: Widerspruch zwischen Bildungszielen und Effizienz? In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR BILDUNGSVERWALTUNG: Qualität und Effizienz von Bildungseinrichtungen. Frankfurt a.M. 1993, S. 21–44.
- OELKERS, J.: Schulreform und Schulkritik. Würzburg 1995.
- OELKERS, J.: Schulen in erweiterter Verantwortung. Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: AVENARIUS, H./BAUMERT, J./DÖBERT, H./FÜSSEL, H.-P.: Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht. Neuwied, Kriftel 1998, S. 23–35.
- RATZKI, A.: BIJU und die Gesamtschule. In: PÄDAGOGIK 50 (1998) 2, S. 20–22.
- SCHRATZ, M./STEINER-LÖFFLER, U.: Die Lernende Schule: Schulentwicklung zwischen Kundenbeziehung und pädagogischem Eros. In: HOFMANN, J./WEISHAUP, H./ZEDLER, P. (Hrsg.): Organisationsentwicklung in Schulen, Unternehmen und im sozialen Bereich. Pädagogische Hochschule Erfurt 1999.
- STRYCK, T.: Eine andere Bildungssteuerung in Berlin. Selbststeuerung, Aufsicht und Unterstützung der Schulen. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 12 (1997) 1, S. 5–21.
- STRYCK, T.: Komplexität und Steuerung. Zu welchem Ende studiert man Schulautonomie? In: AVENARIUS, H./BAUMERT, J./DÖBERT, H./FÜSSEL, H.-P.: Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht. Neuwied, Kriftel 1998, S. 37–49.
- WIESENTHAL, H.: Konventionelles und unkonventionelles Organisationslernen. In: Zeitschrift für Soziologie 24 (1995) 2, S. 137–155.
- WILLKE, H.: Entzauberung des Staates. Überlegungen zu einer gesellschaftlichen Steuerungstheorie. Königstein/Ts. 1983.
- WILLKE, H.: Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1992.
- WILLKE, H.: Supervision des Staates. Frankfurt am Main 1997.
- WILLKE, H.: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1998.

Anschrift des Autors:

Tom Stryck, Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Beuthstr. 6–8, D-10117 Berlin.

Teil III: Qualität und Qualitätssicherung in der Sozialpädagogik

Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik

1. Entwicklung und Merkmale der Qualitätsthematik in der Sozialpädagogik

Im Unterschied zum schulisch organisierten Bildungswesen und zur Hochschule, wo Qualitätsfragen seit langem und relativ unabhängig von äußerem Druck und Einflußnahme Gegenstand theoretischer Diskussionen und empirischer Forschung sind, ist die Thematik für den Bereich der Sozialpädagogik, zumindest in der heute aktuellen Form neu – und zugleich allerdings von einer Dramatik und einem Gewicht, die es rechtfertigen, Fragen von Qualität und Evaluation als die gegenwärtig meist diskutierten Fragen in diesem Bereich zu bezeichnen.

Dieses Gewicht und diese Bedeutung ergeben sich vor allem aus dem Kontext, innerhalb dessen die Thematik der sozialpädagogischen Praxis zugemutet wird. Das Qualitätsthema kommt in der Sozialpädagogik auf – und dies macht einen prägnanten Unterschied zu Schule und Hochschule aus – im Zusammenhang mit Diskussionen zur Kostendämpfung im Sozial- und Gesundheitswesen, im Kontext von Debatten zur Notwendigkeit, die Sozialstaatsausgaben zu beschneiden, im Zusammenhang mit Diskussionen zur Verwaltungsreform mit ihren Konzepten der „Neuen Steuerung“, im Kontext von kritisch gestellten Fragen zum Verhältnis von Aufwand und Ertrag im sozialen Bereich, zu Effektivität und Effizienz der Praxis und schließlich zu Diskussionen darüber, ob der Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, der Kernbereich der sozialpädagogischen Praxis, nicht seine moderne Form finden müßte in der Gestalt eines modernen Dienstleistungsunternehmens, dessen Leistungen in einer breiten Produktpalette einer souveränen und urteilssicher nach Qualitätsgesichtspunkten auswählenden Kundschaft angeboten werden.

Derartige Fragestellungen machen deutlich, daß es ein *zweites* Merkmal der Qualitätsdebatte in der Sozialpädagogik gibt, das sie von entsprechenden Diskussionen in anderen Bereichen unterscheidet: Es besteht darin, daß diese Debatte in starkem Maße als von außen aufgezwungen empfunden wird. Es sind weniger Impulse aus dem Praxisfeld der Sozialpädagogik bzw. der Kinder- und Jugendhilfe selbst, oder aber zu Kritik und Weiterentwicklung auffordernde Befunde wissenschaftlicher Forschung, die zu dieser Debatte und entsprechenden Forderungen und Entwicklungen geführt haben, als vielmehr äußere Anlässe und politischer Druck.

Die Kinder- und Jugendhilfe sieht sich von Entwicklungen eingeholt und in Zugzwang gebracht, die sich in benachbarten Feldern schon seit längerem abzeichneten und in denen die Qualitätsthematik in Form gesetzlicher Vorschriften in Vereinbarungen zwischen öffentlichen Geldgebern und „Zuwendungs-

empfängern“ Eingang fand und wo die entsprechenden Tendenzen und Vorgänge immer im Zusammenhang standen mit der Notwendigkeit von Einsparungen und Kostendämpfungsmaßnahmen, und wo es immer auch darum ging, Qualitätsgesichtspunkte zugleich mit der Einführung von Marktelementen in einen bis dahin durch öffentliche Gewährleistung bestimmten Bereich zu etablieren. Ihren Ausdruck finden solche Entwicklungen z.B. in den Novellierungen des Bundessozialhilfegesetzes von 1994 und 1996, die Vereinbarungen zwischen dem jeweiligen öffentlichen Träger der Sozialhilfe einerseits und den Freien Trägern andererseits vorsehen, zu deren Gegenstand neben einer Beschreibung von Umfang und Art der Leistung ausdrücklich auch die „Qualität“ der Leistung, und wie sie gesichert werden kann, gehört. Ähnliche Forderungen und Formulierungen finden sich auch im Pflegeversicherungsgesetz, das neben der „Wirtschaftlichkeitsprüfung“ auch die „Qualitätssicherung“ als Voraussetzung für die finanziellen Leistungen nennt.

Auf einen zentralen Bereich sozialpädagogischer Praxis in der Kinder- und Jugendhilfe zielen dann allerdings die erst am 1.1.1999 in Kraft getretenen neuen Vorschriften des § 78a–g des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Hier werden „Vereinbarungen“ über „Inhalt, Umfang, Qualität der Leistungsangebote (Leistungsvereinbarung) (§ 78b, Abs. 1.), ferner über „Grundsätze und Maßstäbe für die Bewertung der Qualität der Leistungsangebote sowie über geeignete Maßnahmen zu ihrer Gewährleistung“ (Qualitätsentwicklungsvereinbarung) verbindlich als Voraussetzung für die Finanzierung vorgeschrieben (ebd.). Diese Vorschriften gelten zunächst und derzeit für eine Reihe im einzelnen aufgeführter sozialpädagogischer Leistungsangebote (für „Betreuung und Unterkunft in einer sozialpädagogisch begleiteten Wohnform“; für „Hilfen zur Erziehung in einer Tagesgruppe, in einem Heim oder sonstigen betreuten Wohnform“, „für intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung“); doch ist damit zu rechnen, daß Qualitätsvereinbarungen tendenziell und grundsätzlich für alle Leistungsangebote, die im Kinder- und Jugendhilfegesetz vorgesehen sind, verbindlich vorgeschrieben werden.

Schließlich gibt es von zwei weiteren Seiten her Anstöße dazu, die Qualitätsthematik in den Vordergrund zu rücken: Die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt), ein Dienstleistungsunternehmen der kommunalen Spitzenverbände und in deren Interesse tätig, entwickelt und propagiert seit 1993 Vorschläge zur Neuorganisation der öffentlichen Verwaltung nach den neuen Prinzipien des New Public Management und der darin vorgesehenen neuen Formen der Steuerung von Verwaltungsvollzügen und Aktivitäten. Die öffentliche Jugendhilfe ist von diesen Forderungen zentral betroffen, weil sie (vgl. dazu die entsprechenden Berichte KGSt 1993 ff.) in diesem Kontext als soziales Dienstleistungsunternehmen betrachtet wird, dem Organisationsformen und Verfahren nahegelegt werden, die durch Begriffe wie Output-Steuerung, Kundennähe, Produkt- und Dienstleistungsorientierung, Effektivität und nicht zuletzt durch Qualität beschrieben werden. Vor allem die Forderung, die Leistungen der Jugendhilfe in Form von „Produkten“ zu beschreiben und deren Qualität transparent zu machen, hat heftige Diskussionen zum Für und Wider einer solchen Vorgehensweise ausgelöst.

Darüber hinaus geht ein starker Druck in Richtung auf Qualitätssicherung und Qualität von der vom BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN

UND JUGEND initiierten und getragenen und kontinuierlich vorangetriebenen Bundesinitiative „Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe“ aus, die in der Zwischenzeit in 27 Broschüren ihren Niederschlag gefunden hat, in denen über Projekte der Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe berichtet wird. Begründet wird diese Initiative damit, daß die Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte zur Überprüfung bestehender Praxis zwingt, zur Bewertung dieser Praxis, was in ihr gut, was möglicherweise wegfallen könne, damit Mittel frei würden für neu aufgetauchte Aufgaben, für die es angesichts der finanziellen Engpässe keine neuen Mittel gebe (s. dazu weiter unten).

2. Die Qualitätsfrage als Ausdruck eines neuen gesellschaftlichen Funktionsverständnisses der Kinder- und Jugendhilfe

Wenn die These, daß das Aufkommen der Qualitätsthematik in der Sozialpädagogik Ausdruck eines neuen Verständnisses und einer neuen paradigmatischen Orientierung darstellt, eine Plausibilität beanspruchen darf, dann ergibt sich daraus auch die Annahme, daß Qualitätsfragen im heute diskutierten Sinn keine Tradition, keine „Geschichte“ im Bereich der Sozialpädagogik haben – auch wenn zutrifft, worauf ENGEL/FLÖSER/GESINK (1996) verweisen, daß die Aufforderung, qualifizierte Arbeit zu leisten, der Sozialpädagogik nie fremd gewesen sei. Zwei Sachverhalte sind es vor allem, die das Fehlen einer Qualitätsdebatte und das späte Auftreten einer solchen nachvollziehbar erscheinen lassen:

Der *erste* resultiert aus der Tatsache, daß in der Geschichte der Sozialpädagogik die gesellschaftliche Funktionszuschreibung der Kontrolle und Bearbeitung abweichenden Verhaltens durch eine staatliche Bürokratie (sicherlich in Konkurrenz und Spannung zur Zielsetzung der pädagogischen Hilfe und Förderung, aber doch mit eindeutigem Vorrang des Kontrollmoments!) eindeutig im Vordergrund stand. Hier gibt es zwar die Konkurrenz zwischen Ansprüchen einer an pädagogischen Zielen orientierten Fachlichkeit gegenüber sozialbürokratischer Gängelung, aber darin äußert sich kein Qualitätsanspruch, der eine ganz andere und weiterreichende Form der inhaltlichen Ansprüche zur Voraussetzung hätte. Vorherrschend ist hier die Frage der Normalisierung und der präventiven Verhinderung von Abweichung.

Der *zweite* Sachverhalt, der hier eine Rolle spielt, liegt in der eigentümlichen Struktur des sozialpädagogischen Feldes, das wesentlich bestimmt ist durch das Zusammenwirken von „Freien“ und „Öffentlichen“ Trägern, also durch das starke Gewicht freier gesellschaftlicher Vereinigungen (Kirchen, Wohlfahrtsverbände, Vereinigungen der unterschiedlichsten Art) und dem Fehlen einer zentralen staatlichen Organisation. Maßgebend ist hier das Prinzip der Subsidiarität. Aus diesem aus der katholischen Soziallehre stammenden Prinzip leitet sich der Anspruch der freien Träger ab, vorrangig (im Vergleich zu öffentlichen Trägern) in diesem Feld tätig sein zu können, weil sie problem- und adressatennäher und wertbezogener arbeiten, in eigener Verantwortung und nach eigenen Prinzipien und Zielen. Das Pochen auf die Eigenständigkeit, auf die eigenen aus den jeweiligen spezifischen Wertorientierungen resultierenden Zielsetzungen und Arbeitsformen verbieten es, die daraus resultierende

Praxis zum Gegenstand von außen kommender bewertender Qualitätsprüfung zu machen. Erst der Wandel der Wohlfahrtsverbände von „Wertgemeinschaften“ zu Unternehmungen, die soziale Dienstleistungen anbieten (s. RAUSCHENBACH u.a. 1995) und dies auf einem freien Markt gegenüber Kunden tun, die unter Qualitätsgesichtspunkten im Rahmen eines Marktmodelles und nach einem Preis-Leistungs-Vergleich auszuwählen in der Lage sind – erst dies macht die Qualitätsfrage auch für diesen Bereich aktuell.

Der historische Punkt, an dem die Qualitätsthematik in ihrer modernen und aktuellen Form auftreten kann, läßt sich an folgender Reihung deutlich machen:

- solange die Praxis der Jugendhilfe vor allem und sehr stark an Kontroll- und Zwangsaufgaben tätig ist,
- solange die strukturbestimmende Mischung aus freien und öffentlichen Trägern nach dem Prinzip der Subsidiarität funktioniert und
- solange die Praxis der Förderung auf der Basis der Subsidiarität und des Wertepluralismus erfolgt,

solange können Qualitätsfragen im heute diskutierten Sinn nicht zum Thema werden. Dies ist erst möglich, wenn an die Stelle der Subsidiarität, die auf die Eigenständigkeit und Eigenverantwortung der Praxis pocht und sie damit kritischen Qualitätsfragen entzieht, neue Formen der Zusammenarbeit zwischen freien und öffentlichen Trägern treten, die durch Budgetierung und Kontraktierung, durch zielbezogene Vereinbarungen über Leistungen und Leistungsentgelte bestimmt sind und wo die politisch gewollte „Öffnung“ des Bereichs in Richtung auf Pluralisierung, Vernachlässigung des Konfessions- und Wertmoments und durch die Betonung des Markt- und Kundenmoments im Paradigma der sozialen Dienstleistung sich Geltung verschafft – jetzt erst können Qualitätsfragen in der heute diskutierten Form zum Thema werden!

3. *Strategien und Probleme der Auseinandersetzung mit der Qualitätsthematik in der Sozialpädagogik*

In der Art und Weise, wie innerhalb der Sozialpädagogik das Qualitätsthema bearbeitet und behandelt wird, spiegeln sich sowohl die Umstände, die das Thema haben virulent werden lassen wie auch die spezifischen Momente, die den Bereich im Unterschied zu Schule und Hochschule kennzeichnen (eine Übersicht über den Diskussionsstand bietet die annotierte Bibliographie von SCHNEIDER 1998).

Den Umständen, unter denen das Thema in die Jugendhilfe Eingang gefunden hat, ist zuzuschreiben, daß die Befassung mit dem Thema *erstens* und vor allem in Grundsatzdebatten zum Dafür und Dawider besteht. Diese Debatten entzünden sich so gut wie immer an der Frage, wieweit die in der Qualitätsdebatte enthaltenen betriebswirtschaftlichen Rationalitätskriterien und Kategorien für den Bereich der sozialen und pädagogischen Arbeit angemessen sind. Diese Diskussion findet vor allem auf Tagungen und Konferenzen statt, und die Dokumentationen dieser Veranstaltungen bilden den Niederschlag (VERBAND KATHO-

LISCHER EINRICHTUNGEN DER HEIM- UND HEILPÄDAGOGIK E.V. 1998; DEUTSCHER BUNDESJUGENDRING 1995; AGJ 1995; SOZIALPÄDAGOGISCHES INSTITUT IM SOS-KINDERDORF 1999). Hier wird die Qualitätsfrage meist im Zusammenhang mit der Frage nach der Notwendigkeit und Problematik neuer Verfahren der Steuerung, der Kontrolle, der Evaluation und der Wirkungskontrolle erörtert.

Eine zweite Gruppe von Veröffentlichungen versteht sich als Praxishilfen für den Umgang mit den neuen Anforderungen. Dies erfolgt in Form von Büchern, ebenfalls häufig aus Tagungen hervorgegangen, die sich an einen breiteren Leserkreis richten (MÜLLER 1996; MERCHEL 1998; HEINER 1996, 1998; MEINHOLD 1996; KRÖGER 1999; DRABNER/PAWELLEK 1997; HEINER/MEINHOLD u.a. 1994; KROMREY 1994), aber vor allem auch in vielfältigen Formen in Zeitschriften (ESSER 1997; LARRA 1998; SPÄTH 1999) und in Form von Berichten über Projekte (PETERMANN 1998); zahlreiche Fachzeitschriften, wie z.B. *Jugend Beruf Gesellschaft* (1996) widmeten dem Thema Sondernummern.

Schließlich läßt sich eine dritte Gruppe von Veröffentlichungen identifizieren; in diesen geht es um empirische Forschung zur Qualitätsthematik und, gelegentlich in Verbindung damit, manchmal aber auch für sich, um erziehungswissenschaftlich-theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik. Berichte über Forschungen beziehen sich auf Kindergärten (TJETZE 1998; FTHENAKIS/TEXTOR 1998) und auf soziale Einrichtungen der verschiedensten Art (BRUNNER u.a. 1998); mit den grundsätzlichen Fragen befassen sich HOLLENSTEIN 1993; NÜSSLE 1994; MEINHOLD 1994; KROMREY 1995; BAUER 1996; HORNSTEIN 1998; WINKLER 1998; RAUSCHENBACH 1999; SPECK 1999.

Eine Sonderstellung nimmt in diesem Zusammenhang das bereits erwähnte, vom BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND initiierte und getragene, sich als BUNDESINITIATIVE „QUALITÄTSSICHERUNG IN DER KINDER- UND JUGENDHILFE“ bezeichnende Programm ein (BMFSFJ 1994 ff.). Unter der Überschrift „Qualitätssicherung“ treten „Zuwendungsgeber“ und „Zuwendungsempfänger“ in diesem Programm in eine Art „Wirkungsdiallog“ ein (zur Problematik des damit bezeichneten Verfahrens vgl. LÜDERS 1998). Damit wird ein Verfahren installiert, das sich grundlegend von den in diesem Verhältnis bis dahin üblichen Prozeduren unterscheidet: Diese beruhten im wesentlichen auf Antragstellung (in bezug auf die beanspruchten finanziellen Mittel), auf der Erstellung eines „Verwendungsnachweises“, in dem es im wesentlichen um die Frage der „Wirtschaftlichkeit“ der Ausgaben ging und einem mehr oder weniger aussagekräftigen Bericht über durchgeführte Projekte. Auch gegenüber den im Rahmen des „Experimentalprogramms“ im Bundesjugendplan vorgesehenen und praktizierten Formen der „wissenschaftlichen Begleitung“ (vgl. dazu MÜLLER-STACKEBRANDT 1980 und zu den Entwicklungen in diesem Feld HORNSTEIN 1999) stellt die „Bundesinitiative Qualitätssicherung“ etwas grundlegend Neues dar: Jetzt geht es nicht mehr um die wissenschaftliche Begleitung von nicht näher zwischen „Zuwendungsgeber“ und „Zuwendungsempfänger“ erörterten Vorhaben; vielmehr tritt jetzt unter dem Vorzeichen, daß angesichts knapper gewordener Mittel um so mehr auf Effektivität und Qualität geachtet werden müsse, die politische Administration mit Freien Trägern in ein „Gespräch“ darüber ein, mit Hilfe welcher Verfahren und Methoden die Qualität der Kinder- und Jugendhilfe verbessert, wie Wirkungen gemessen und wie die Arbeit möglichst rational gestaltet werden könnte. Dabei

werden allerdings vor allem Konzepte und Verfahren empfohlen, die zum größten Teil darauf verzichten, Qualität inhaltlich zu bestimmen, also ziel- und kriterienorientiert zu diskutieren; es sind die Verfahren der *Qualitätssicherung*, die im Vordergrund stehen; die Aussicht, daß dadurch Qualifizierungsprozesse zustandekommen, ist eher gering einzuschätzen.

Darüber hinaus bedarf die gesellschafts- und bildungspolitische Dimension dieses Programms einer kritischen Bemerkung: Insofern die Verfahren, so wie sie hier, zumindest im großen ganzen, propagiert werden, ohne Inhalte auskommen, fällt die politische und damit auch die pädagogische Dimension aus. An keiner Stelle treten pädagogisch-politische Ansprüche, überhaupt die Ansprüche der Kinder und Jugendlichen, um deren Lebenschancen und Zukunftsperspektiven es in der Kinder- und Jugendförderung geht, in Erscheinung; insofern besteht eine problematische Ausstrahlung dieses Programms in der „Entpolitisierung“, d.h. in der Ausklammerung der gesellschaftspolitischen Dimension von Förderungsentscheidungen.

4. Die Notwendigkeit erziehungswissenschaftlicher Reflexion und Begleitung der weiteren Entwicklung

Der Nachdruck, mit dem das Qualitätsthema derzeit gegenüber der Praxis vor allem von politischer Seite aus geltend gemacht wird, führt in Verbindung mit der für die Sozialpädagogik charakteristischen Tendenz zur Bevorzugung unmittelbar praxisdienlicher Formen der Wissenschaft dazu, daß die wissenschaftliche Kapazität sich weitgehend auf die Erbringung von Dienst- und Unterstützungsleistungen für die Praxis konzentriert hat. Demgegenüber fehlt es in starkem Maße an wissenschaftlich-kritisch analysierenden, aus einer vom Druck der Praxis entlasteten Situation heraus unternommenen Formen wissenschaftlicher Bearbeitung der Thematik. Darüber hinaus zeigt sich, daß „auch“ die Qualitätsdebatte ein sprechendes Beispiel dafür ist, daß die derzeit praktizierten Reflexionsformen (im Sinne der Art und Weise, wie in der Sozialpädagogik Themen und Praxis reflektiert werden) nur bedingt die Instrumente an die Hand geben, mit deren Hilfe die fachlich-pädagogischen Dimensionen der Problematik behandelt werden können.

Zur gegenwärtigen Situation gehört es daher auch, daß viele Fragen, die sich, nicht zuletzt vor allem auch auf der paradigmatischen und kategorialen Ebene, im Zusammenhang mit der Qualitätsdebatte stellen, bisher keiner Prüfung und wissenschaftlichen Kritik zugeführt wurden, sondern in Form ungeprüfter Annahmen und Unterstellungen behandelt werden. Notwendig wäre beispielsweise eine genauere empirische und theoretische Klärung der bereits angesprochenen Frage, ob und wie weit die durch die Qualitätsdebatte angestoßenen Vorgänge und Prozesse geeignet sein könnten, bisher nicht gelöste offene Fragen, nicht erledigte „Hausaufgaben“ der Jugendhilfe in Angriff zu nehmen und einer Lösung zuzuführen (LÜDERS 1998). Zu prüfen ist – empirisch und theoretisch – welche Bedingungen für die Realisierung dieser Erwartung sich a) angesichts der Strukturen des Praxisfeldes Jugendhilfe, und b) angesichts des Standes der Professionalisierung in diesem Feld und schließlich c) angesichts der gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen ergeben und

wie die Chancen dafür einzuschätzen sind, daß sich aus der Qualitätsdebatte die erhofften Prozesse ergeben. Im gleichen Zusammenhang bedürfte die damit zusammenhängende aber grundsätzlichere Frage nach den *Chancen von Innovation*, die sich des Weges und der Strategie der Qualitätssicherung und der damit verbundenen Vorgehensweisen bedient, einer genaueren Untersuchung. Also die Frage: Innovation durch Qualitätssicherung, Produktorientierung und Steuerung? Und schließlich bedürfte auch die immer wieder behauptete These von der *Selbst- und Fremdevaluation als Strategie der Qualitätssicherung* (vgl. dazu beispielhaft HEINER 1996) einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung und Überprüfung. Dabei müßten vor allem die Strukturbedingungen des Feldes und Stand und spezifische Merkmale der Professionalisierung bedacht werden.

Literatur

- AGJ (Hrsg.): Das Jugendamt als Dienstleistungsunternehmen. Steuerungsmechanismen in der Jugendhilfe. Bonn 1995.
- BAUER, R.: „Hier geht es um Menschen, dort um Gegenstände.“ Über Dienstleistungen, Qualität und Qualitätssicherung. In: Widersprüche 16 (1996), S. 11–49.
- BRUNNER, E. J./BAUER, P./VOLKMAR, S. (Hrsg.): Soziale Einrichtungen bewerten. Theorie und Praxis der Qualitätssicherung. Freiburg/Br. 1998.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): Bundesinitiative „Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe“. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn 1996ff. (bisher 27 Bände).
- DEUTSCHER BUNDEJUGENDRING (Hrsg.): Selber lenken. Neue Steuerung in der Jugendarbeit. Bonn 1995.
- DRABNER, C./PAWELLEK, TH.: Qualitätsmanagement in Sozialen Einrichtungen am Beispiel der Jugendhilfe. Ein Leitfaden für die Praxis. Freiburg/Br. 1997.
- ENGEL, M./FLÖSSER, G./GENSINK, G.: Qualitätsentwicklung in der Dienstleistungsgesellschaft – Perspektiven für die Soziale Arbeit. In: M. HEINER (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation, a.a.O., S. 48–67.
- ESSER, K.: Qualitätssicherung – eine schöne neue Welt? In: Jugendwohl 78 (1997), S. 376–384.
- FATKE, R./HORNSTEIN, W./LÜDERS, CHR./WINKLER, M. (Hrsg.): 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1999.
- FLÖSSER, G./SCHMIDT, M.: Konzepte der Modernisierung sozialer Dienste. In: R. FATKE/W. HORNSTEIN/CH. LÜDERS/M. WINKLER, a.a.O., S. 245–258.
- FTHENAKIS, W.E./TEXTOR, M.R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim 1998.
- HEINER, M. (Hrsg.): Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Fallbeispiele zur Dokumentation und Reflexion beruflichen Handelns. Freiburg/Br. 1988.
- HEINER, M. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg/Br. 1996.
- HEINER, M./MEINHOLD, M./v. SPIEGEL, H./STRAUB-BERNASCONI, S.: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg/Br. 1994.
- HEINER, M. (Hrsg.): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim 1998.
- HOLLENSTEIN, E.: Wirkungsanalysen in der ambulanten Erziehungshilfe. Eine Evaluationsstudie in der Erziehungsbeistandschaft. In: neue praxis 23 (1993), S. 346–360.
- HORNSTEIN, W.: Erziehungswissenschaftliche Forschung und Sozialpädagogik. In: Th. RAUSCHENBACH/W. THOLE (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim 1998, S. 47–80.
- HORNSTEIN, W.: Jugendforschung und Jugendpolitik. Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1999.
- KGSt (= Kommunale Gemeinschaftsstelle) Berichte 5/1993; 8/1994; 9/1994; 3/1995, Köln 1993ff.
- KJHG: Zweites Gesetz zur Änderung des Elften Buches Sozialgesetzbuch (SGB XI) und anderer Gesetze vom 29. Mai 1998, dort die §§ 78 a–g.
- KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR VERWALTUNGSVEREINFACHUNG (Hrsg.): Qualitätsmanagement. KGSt-Bericht 6/1995.

- KROMREY, H.: Empirische Konzepte zur Bewertung von Handlungsprogrammen und die Schwierigkeit ihrer Realisierung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 15 (1995), S. 313–336.
- KROMREY, H.: Selbstevaluation als Qualifizierung in der Sozialen Arbeit. Fallstudien aus der Praxis. Freiburg/Br. 1994.
- LARRÄ, FR.: Aspekte der Qualitätssicherung im Kindergarten. In: Jugendwohl 79 (1998), S. 29–38.
- LÜDERS, CH.: Wirkungsdialog – ein Zauberwort zwischen fachlicher Erfordernis und politischen Zwängen. Ms. München 1999.
- MEINHOLD, M.: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Einführung und Arbeitshilfen. Freiburg/Br. 1996.
- MEINHOLD, M.: Was heißt Qualitätssicherung bei sozialen Dienstleistungen? In: Widersprüche 14 (1994), S. 41–50.
- MERCHEL, J. (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster 1998.
- MERCHEL, J./SCHRAPPER, CH. (Hrsg.): Neue Steuerung. Tendenzen der Organisationsentwicklung in der Sozialverwaltung. Münster 1996.
- MÜLLER, B.: Qualitätsprodukt Jugendhilfe. Kritische Thesen und praktische Vorschläge. Freiburg 1996.
- NÜSSE, W.: Qualitätssicherung in der Sozialarbeit – Tabu oder Notwendigkeit? In: neue praxis 24 (1994), S. 434–442.
- PETERMANN, F.: Qualitätssicherung in der Jugendhilfe: zur Verbesserung von Plazierungsentscheidungen. In: Jugendwohl 79 (1998), S. 256–260.
- RAUSCHENBACH, TH. u.a. (Hrsg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Frankfurt/M. 1995.
- RAUSCHENBACH, TH.: Grenzen der Lebensweltorientierung – Sozialpädagogik auf dem Weg zu „systemischer Effizienz“. Überlegungen zu den Folgen der Ökonomisierung sozialer Arbeit. In: R. FATKE/W. HORNSTEIN/CH. LÜDERS/M. WINKLER, a.a.O., S. 223–244.
- SCHNEIDER, H.: Fachlichkeit, Qualität und neue Steuerungsmodelle – institutionelle Herausforderungen in der Jugendhilfe. Eine annotierte Bibliographie. München (Deutsches Jugendinstitut) 1998.
- SOZIALPÄDAGOGISCHES INSTITUT IM SOS-KINDERDORF E.V. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe. München 1999.
- SPÄTH, K.: Erwartungen an die neuen Regelungen der §§ 78 a–g KJHG. In: Jugendwohl 80 (1999), S. 59–69.
- SPECK, O.: Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. München/Basel 1999.
- STACKEBRANDT, J.: Bundesjugendplan – Verteilungsplan oder Instrument zur Qualifizierung von Jugendarbeit. In: BÖHNISCH, L./MÜLLER-STACKEBRANDT, J./SCHEFOLD, W. (Hrsg.): Jugendpolitik im Sozialstaat. München 1980, S. 43–101.
- TIETZE, W. (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied 1998.
- VERBAND KATH. EINRICHTUNGEN DER HEIM- UND HEILPÄDAGOGIK E.V. (Hrsg.): Jugendhilfe morgen – Qualitätsmanagement in der Heimerziehung. Freiburg 1998.
- WINKLER, M.: Pädagogische Qualität in der Jugendhilfe. In: Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit der TU Dresden (Hrsg.): Pädagogische Qualität in der Jugendhilfe. Dresden 1998, S. 7–30.
- Zeitschrift JUGEND BERUF GESELLSCHAFT: Neue Steuerung und Qualitätsstandards in der Jugendsozialarbeit. (Heftthema) 47 (1996).

Anschrift des Autors:

Prof. em. Dr. Walter Hornstein, Pippinstr. 57, 82131 Gauting.

Qualität und Jugendhilfe

Über Sozialpädagogik und reflexive Modernisierung

„Soviel sahe ich bald, die Umstände machen den Menschen, aber ich sahe eben sobald, der Mensch macht die Umstände, er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken“ (PESTALOZZI SW XII, S. 57). An PESTALOZZI zu erinnern, scheint einigermaßen ungewöhnlich bei einem Thema, das prima facie den Abstand von zwei Jahrhunderten kaum verträgt. Denn denkgeschichtlich und philosophisch mag zwar gegenwärtig noch als anregend gelten, wie der Schweizer Ahnherr der Sozialpädagogik die Konstellation seiner Zeit markiert. Doch ansonsten wirkt seine Dialektik von Bedingtheit und Gestaltung anachronistisch angesichts jener Widersprüche und Spannungen, angesichts der Ansprüche und Anforderungen, welchen sich die Sozialpädagogik heute stellt – auch und besonders dann, wenn sie das Thema Qualität diskutiert. Hat PESTALOZZI nämlich mit dem Aufbruch zur Moderne zu tun, verweisen die Debatten um Qualität in der Jugendhilfe auf ihren Ausgang, zumindest auf eine Revision des bürgerlich-aufklärerischen Zeitalters, des industriegesellschaftlichen Paradigmas, endlich auch des sozialstaatlichen Modells.

Warum also dieser ungewöhnliche Anfang mit PESTALOZZIS „Nachforschungen“? Es sind zunächst rhetorische Gründe, die einen solchen Umweg nahelegen: Aus disziplinhygienischen Gründen sollten prinzipiell aktuelle Themen nicht jenseits überkommener Zusammenhänge diskutiert werden. Denn die Erinnerung an Tradition erlaubt *einerseits* Vergewisserung über Kontexte, die in ihren und in professionellen Debatten nicht in Vergessenheit geraten dürfen. Tatsächlich läßt sich an der um den Begriff der „Qualität“ zentrierten Jugendhilfe-Diskussion beobachten, daß sie eigentümlich unhistorisch wie aber auch gesellschaftstheoretisch desinteressiert, damit möglicherweise systematisch wie auch kategorial unterhalb des disziplinär verfügbaren Reflexionsniveaus bleibt. *Andererseits* gestattet der Bezug auf Tradition auch Distanzierung. Sie gibt der Debatte ein Widerlager, mit dem sich diese aus den Befangenheiten lösen kann, in welchen aktuelle Debatten denn häufig auch stecken. Ein weiteres Merkmal der Auseinandersetzung um „Qualität“ besteht nämlich bei kritischer Beobachtung wohl darin, daß sie ihre Voraussetzungen und Bedingungen kaum in Frage stellt. Sie setzt einiges „als bereits bewiesen voraus“ (MÜLLER 1998, S. 45), über das erst noch zu befinden wäre; insofern irritiert sie durch eine bemerkenswerte Bewußtlosigkeit.

Unter diesen beiden Bedingungen schränkt endlich der unerwartete Hinweis auf den chaotischen Klassiker PESTALOZZI die Geltung der folgenden Überlegungen ein. Er läßt die Seriositätsdefizite erwarten, die einem Versuch anstehen. Solches Bekenntnis zu Defiziten hat einen guten Grund. In der Tat geht es im folgenden nur um einen *Essay* über das Problem der Qualität in der

Sozialpädagogik, der durchaus dem PESTALOZZISCHEN Gedanken folgt, sich dabei durch den von ihm angedeuteten Zusammenhang von Pädagogik und Politik anregen läßt: Er will nämlich – erstens – die Umstände rekonstruieren, aus welchen heraus die Debatten um Qualität in der Jugendhilfe entstanden sind; es geht ihm um eine gesellschaftstheoretisch inspirierte und zeitdiagnostisch ambitionierte Vergewisserung über den systematischen Ort dieser Auseinandersetzungen. Ein zweiter Abschnitt unternimmt den Versuch, die so skizzierte gesellschaftliche Situation für Sozialpädagogik und Jugendhilfe zu interpretieren. Die These lautet hier, daß an der Debatte um Qualität sichtbar wird, wie die gesellschaftlichen Umstände die Pädagogik auf sich selbst verweisen. Ein dritter Abschnitt hält endlich einige Punkte fest, in welchen normative Ansprüche an Sozialpädagogik zumindest benannt werden – worin nicht nur Qualität zum Tragen kommt, sondern zugleich PESTALOZZIS Gedanken von der eigenen Kraft des Menschen aufgegriffen wird.

1. Qualität in der Jugendhilfe – gesellschaftstheoretische Koordinaten einer Debatte

Schneller als man erwarten mußte, hat die Debatte um die Qualität in der Jugendhilfe einen Zug des business as usual gewonnen; ein Indiz dafür bildet der von JOACHIM MERCHEL herausgegebene, als ein Handbuch taugliche Band „Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten“ (MERCHEL 1998). Zwar stellt sie Träger und Einrichtungen der Jugendhilfe im Rahmen der – durch § 78a–g SGB VIII geregelten – Verhandlungen über die Leistungsentgelte vor erhebliche konkrete Schwierigkeiten. Sieht man jedoch von einigen wenigen kritischen Stellungnahmen ab (vgl. BAUER 1996), welchen eine eher programmatische Tendenz zugrunde liegt, schwankt das Urteil zwischen einem resignativen Befund der Unvermeidlichkeit und der Hoffnung, daß die Qualitätsdebatte einen neuen Impuls für fachliche Entwicklungen geben könnte, der zu einer offensiven Auslegung des KJHG führt. Als Beispiel lassen sich hier die Bemühungen um eine Verbesserung der Mitwirkungsmöglichkeiten aller Beteiligten in Hilfeprozessen nennen, die bis in die Entgeltverhandlungen als Merkmale einer qualitativ anspruchsvollen Jugendhilfe bezeichnet werden.

Die Selbstverständlichkeit der Debatte läßt sich vermutlich darauf zurückführen, daß sie als öffentliche und sozialpolitische Auseinandersetzung *einerseits* ein altes Thema traktiert. Unübersehbar steht im Hintergrund der Qualitätsdebatte die Frage darnach, wie die kommunalen Haushalte konsolidiert werden könnten. Indes bewegt dies den Deutschen Städtetag seit Jahrzehnten, wobei Ideen einer Privatisierung öffentlich erbrachter Dienstleistungen, somit Vorstellungen von Markt, Produkt- und Leistungsvergleich in öffentlichen Bereichen seit geraumer Zeit verfolgt werden. *Andererseits* zeigt sich zugleich, daß die öffentlichen und politischen Debatten zunehmend kürzeren Halbwertszeiten im Verfall ihrer Themen unterliegen. So wird in der Qualitätsdebatte zwar noch häufig auf die Gutachten der KOMMUNALEN GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR VERWALTUNGSVEREINFACHUNG (KGSt) hingewiesen, die mit ihren Überlegungen zu einer Neustrukturierung der öffentlichen Verwaltung am Beispiel

der Jugendhilfe eine publizistische Lawine ausgelöst hat (vgl. KGST-BERICHT 1993, 1994 und 1996; KRAUSSER 1997; vgl. auch LÜDERS 1997, PETERS 1997). Nüchtern betrachtet spielen diese keine große Rolle mehr, weil sie in Vergessenheit geraten wie aber auch Gemeingut geworden sind.

Eine vergleichbare Konstellation kann man für die Fachdebatten der Jugendhilfe festhalten: Abgesehen davon nämlich, daß diese häufig auf kleine Eliten beschränkt bleiben, welche oft aus Qualifikationsgründen abgehoben ihre Themen mit sehr kurzen Konjunkturen pflegen, stellt sich zunehmend die irritierte Frage darnach, worin die Qualitätsdebatte überhaupt neuartig sei (vgl. VOLKMAR 1997). Zwar hat die Einführung des sogenannten neuen Steuerungsmodells (vgl. KGST 1992) mit seiner betriebswirtschaftlich gefärbten Terminologie wie Budgetierung, Controlling, Produkt, Qualitätsmanagement für Aufsehen und für Gesprächsstoff gesorgt (vgl. auch MERCHEL 1996). Sieht man jedoch in ihr nur eine Form von Sparpolitik, zeigt allein der Blick auf die stationären Hilfen, daß schon seit Jahrzehnten Fragen ihrer fachlichen Legitimität, ihrer Effekte, vor allem ihrer Kosten im Mittelpunkt gestanden haben (vgl. z. B. ALLEMEYER 1983). Knappheit an Ressourcen gehört bei den kleineren Trägern der Jugendhilfe zur Normalität. Insofern gibt es also hier ebenfalls kaum mehr Anlaß zur Aufregung. Wenn auch nicht frei von Euphemismus, kann man zudem behaupten, daß alle Auseinandersetzungen um Fachlichkeit in der Jugendhilfe *zumindest auch* Debatten um ihre Qualität waren und sind. Im Kern ging es ihnen darum, ob Jugendhilfe mit ihren Angeboten und Leistungen verwirklicht, was sie verspricht.

Doch selbst wenn solches Ausglücken von Dramatisierungen heilsam wirken kann, überrascht die Naivität, mit der das Qualitätsproblem als ein gewöhnliches Thema behandelt wird. Darin kommt vermutlich ein systemisch induzierter und institutionell wirksamer Schutzmechanismus zur Wirkung, mit der sich die Betroffenen und Beteiligten gegenüber den Herausforderungen abschirmen, die sich mit dem Thema gleichwohl stellen: Die Debatte um Qualität in der Jugendhilfe hat jedoch Brisanz, weil sie einen bislang nicht erkannten oder gar verdrängten Modernisierungsvorgang anzeigt. In ihr spricht sich eine radikale Veränderung in der Situation moderner Gesellschaften aus, welche die Jugendhilfe vor neuartige Herausforderungen stellt.

Zunehmend gewinnt nämlich gesellschaftliche Wahrheit, was lange eher spielerisch, meist philosophisch und ästhetisch überhöht unter dem Stichwort „Postmoderne“ gefaßt, dann auch mit der Formel von der Risikogesellschaft ins gesellschaftliche Bewußtsein gehoben wurde. Die Frage nämlich danach, was eigentlich Gesellschaftlichkeit bis in die Mikrostrukturen öffentlich und privat geregelter Verhältnisse unter der Bedingung zunehmender Ungewißheit auszeichnet: Erosion von lebensweltlichen Zusammenhängen wie auch von sozialstaatlichen Institutionen, Pluralisierung, Auszehrung von Sinn oder dessen Fragmentierung, Überlastung und Auflösung von staatlichen Regelungen angesichts der von ihnen selbst ausgelösten Nebenfolgen bilden dabei die Themen (vgl. BECK 1996). Anders formuliert: Die Diskussion um das Problem der Qualität macht sichtbar, wie moderne Gesellschaften ihre Mitglieder fundamental darauf verweisen, sich einerseits jenseits von traditionellen Bestimmungen darüber Rechenschaft abzugeben, was sie tun, ihnen andererseits aber weder Sicherheiten noch gültige Festlegungen gewähren. Die Qualitätsdebatte verweist

also weniger auf das, was sie vordergründig verspricht, nämlich inhaltliche und fachliche Bestimmtheit; sie macht vielmehr zum möglicherweise sogar unlösbaren Problem, daß mit solchen Bestimmtheiten nicht mehr zu rechnen ist, die Reflexion also Kategorien zu finden hat, welche das Paradox einer Bestimmung des Unbestimmten zumindest denkbar machen – und zwar nicht nur in Jugendhilfe und Sozialpädagogik.

Die sozialen Gründe für diese Aufgabenstellung liegen in den selbst widersprüchlichen und spannungsreichen Entwicklungen moderner Gesellschaften. Diese gewinnen nämlich eine neue Gestalt gleichsam in der Form der Gestaltlosigkeit. Dies gilt in mehrfacher Hinsicht:

- Die modernen Gesellschaften der Gegenwart lassen sich als soziale und kulturelle *Wandlungsgesellschaften* beschreiben. In ihnen wird Veränderung so auf Dauer gestellt, daß diese ein stabiles Merkmal wird; Wandel zeichnet sie aus, wobei sich zunehmend ihre eigenen Voraussetzungen auflösen: Strukturen, Institutionen und mentale Muster werden aufgebraucht, zunächst als ein Restkapital ständischer Verhältnisse, dann durch ein Fortschreiten jener Entzauberung, welche mit der Einführung von szientifisch begründeten, rational gestalteten Denk- und Handlungsweisen einhergeht. Schließlich werden auch die angesichts des Wandels eingeführten, stabilisierenden wohlfahrtsstaatlichen Biographieangebote zurückgenommen. Die modernen Gesellschaften der Gegenwart formieren sich damit unter der Bedingung eines dauernden Verfalls der Vergangenheit, einer geradezu militanten Enthistorisierung. Sorge um Entsorgung wird zum Ausgangsproblem und Grundthema moderner Lebensführung.
- Moderne Gesellschaften zerfallen jedoch im Prozeß der Ausdifferenzierung ihrer Funktionsbereiche und Leistungen. Sie haben also Bestand als Ganze und zerbröseln zugleich in eine hochempfindliche Feinstruktur perfektionierter Teilbereiche, die über über Medien und lange Handlungsketten (vgl. MÜNCH 1986), vor allem über ungesteuerte Nebenfolgen verbunden sind.

Die Individuen müssen sich in diesen selbst bewegen, durchaus abhängig von materiellen Bewegungsbahnen und zugleich different von diesen. Sie finden soziale und kulturelle Vorgaben vor, müssen aber zwischen diesen wählen und die Entscheidung selbst bewerten und verantworten. Ihr Dilemma besteht dabei darin, daß es für sie kein einheitliches Bezugssystem mehr gibt. Homogenitätshoffnungen tragen nicht mehr, weil die modernen Gesellschaften so weit zerfasern, daß sich ihre kulturellen Zusammenhänge in pluralisierte, nebeneinander bestehende und gleichgültige „Erlebnissphären“ und damit auch Wert-sphären auflösen. Jenseits verbindlicher Axiologien müssen sie sich für soziale und kulturelle Zusammenhängen frei entscheiden – wobei sie allemal doch von ihren Ressourcen abhängig bleiben und zugleich kommerzielle Angebote wahrzunehmen haben. Damit erodieren nicht nur alltagskommunikativ und informell gestützte sozialmoralische Milieus; vor allem verlieren die sie leitenden Vorstellungen ihre ungefragte Verbindlichkeit. Auch wenn sie, wie KARL-OTTO HONDRICH (1997) behauptet, durch den Zerfall in ihrem Anspruch eher gekräftigt werden, hängen sie von Wahlentscheidungen ab; in ihrer Werthaltigkeit werden sie belastender. Das schließt übrigens nicht aus, daß sich Fundamenta-

lismen wieder einschleichen. Im Gegenteil: Die steigende Wahlmöglichkeit und die Belastung durch den Zwang zur Wahl können dazu führen, daß bizarre Orientierungsmuster sich durchsetzen, allzumal dann, wenn diese mit Macht gekoppelt werden.

- Die Zerfallstendenz postmoderner Gesellschaften realisiert sich als Zunahme von individualisierenden Tendenzen: Nicht nur werden Individuen früher und radikaler von Bindungen freigesetzt, vielmehr müssen sie in höherem Maße biographisch relevante Entscheidungen treffen, ohne jedoch auf Sicherheiten hoffen zu können, weder im Blick auf die Entscheidungen noch hinsichtlich der von ihnen eingeschlagenen Wege (vgl. zuletzt HITZLER 1999). Individuelle Biographien konstituieren sich dabei in einer kaum kontrollierbaren Dynamik zwischen zufällig-unausweichlichen gesellschaftlichen Zuweisungen und einer freien Auswahl aus einer Vielzahl unverbindlicher gesellschaftlicher Angebote (vgl. BROSE/HILDENBRAND 1988). Dabei können die Individuen nicht mehr auf Konventionen vertrauen, sondern müssen diese unter der Bedingung eines hohen Risikos selbst konstruieren.
- Schließlich unterliegen moderne Gesellschaften einer doppelten Tendenz zum Abstraktwerden: Sie sind „Gesellschaften des Verschwindens“ (BREUER 1992), freilich wiederum in dem Sinne eines Gestaltwandels. An die Stelle manifester Zuordnungen treten einerseits wuchernde Zeichen, die ständig in ihrer Bedeutung erschlossen werden müssen, ohne doch auf anderes als auf Zeichen zu verweisen. Die raum-zeitlichen Erfahrungswelten des Sozialen und Kulturellen mit ihren moralischen Imperativen verlieren ihre Evidenz. Gesellschaft geht andererseits als ein sinnlich und pragmatisch zu erfahrender Raum verloren, weil an seine Stelle hochgradig intimisierte Beziehungen treten, welche durch die Subjekte selbst gestaltet werden und ständiger Dekodierung bedürfen (vgl. GIDDENS 1993; SENNETT 1986); das erhebt übrigens die deutenden Wissenschaften in den Rang von Schlüsselwissenschaften, die aber doch zugleich attackiert werden, weil sie die Unverbindlichkeit ihres Gegenstandes notwendig reproduzieren müssen.

Wiederum erzeugt aber dieser soziale Vorgang ein individuelles Korrelat: Die Voraussetzung für das Abstraktwerden, für die Verflüssigung des Sozialen liegt darin, daß soziale Verbindlichkeiten in ebenfalls abstrakte universelle Bestimmungen überführt werden, welche als innerer Kontrollmechanismus von den Individuen nicht normativ, sondern reflexiv genutzt werden; sie bewegen sich wie im *verrückten Labyrinth*, müssen nicht nur zur informierten Beurteilung einer Situation kommen, die eben doch vieldeutig ist, um so das innere Motiv der Sozialität selbst hervorzubringen und immer wieder in Geltung zu setzen. Das macht die Lage besonders schwierig, weil das so eingetretene Zeitalter einer Unmöglichkeit von Fundamentalismen eben auch die Option des Fundamentalismus einschließt, allzumal dann, wenn er mit bergenden Verhältnissen verbunden ist. Aber auch hier geht es um Entscheidungen, genauer um Entscheidungsprozesse. Die Subjekte müssen sich eine Art Entscheidungslogik aneignen, ein *decision-program*: Flexibilität als Bestimmtheit bildet die humane Dimension, welche moderne Gesellschaften den Individuen bereithalten.

Jene finden also ihre Struktur darin, als hochgradig ent-strukturierte, eben-

so komplexe wie diffuse Zusammenhänge dauernder Veränderung zu bestehen, die zugleich die Last der Integration auf die individuellen Subjekte verlagern. Dies gilt *im allgemeinen* nach außen wie nach innen. Extern zeigt sich die Entwicklung als Globalisierung, intern geht sie mit einem Zuwachs von Medienfunktionen einher, über welche sich die individuellen Subjekte bewegen, sich aber auch selbst konstituieren und zwar so, daß sie noch dynamisch bleiben. Diese Entwicklung hat aber auch *eine besondere* Bedeutung, nämlich in der Neugestaltung jener Gesellschaften formierender und bindender Zusammenhänge, die mit dem Begriff des Staates benannt werden. Daß Gesellschaften *stabil im Zerfall* werden, macht Staaten, öffentlich getragene Infrastrukturen nämlich einerseits besonders wichtig, läßt sie aber andererseits hochgradig prekär werden: Sie müssen nicht nur stark und schwach zugleich sein, sondern sind vor allem Staaten, die nur noch auf individuelle Subjekte als ontologisch einzige Bezugsgrößen zurückgreifen können. Doch diese wehren sich zugleich gegen einen solchen Rückgriff – nicht nur die Finanz- und Steuerkrise der Staaten als ein Auslöser der Qualitätsdebatte hat hier ihren Grund, sondern auch jene Umorientierung, die mit der Formel von der Kunden- und Klientenorientierung in der Jugendhilfe umschrieben wird: Als Aktivität der öffentlichen Hand läßt sich nämlich Jugendhilfe nur noch gestalten als hochgradig disziplinierendes Handeln oder aber als ein Geschehen, das durch die individuellen Subjekte selbst ausgelöst wird. Dem Paradox in der Verfaßtheit moderner Gesellschaften korrespondiert mithin ein Steuerungsproblem: Angesichts ihrer Dynamik kann der Staat in seinen längst geschwächten Integrationsbemühungen nicht mehr als „parenting state“ wirken, sondern muß als „enabling state“, als aktivierender Staat zu Veränderungen Anstoß geben. Sowohl die bayerisch-sächsische Zukunftskommission wie auch das berühmte Blair-Schröder-Papier heben darauf ab, wenn sie ihr Verständnis vom Bürger als Unternehmer seines eigenen Lebens entwerfen: Sie versuchen Prozesse der Selbststeuerung zu implementieren, die freilich nicht völlig aus der Kontrolle geraten sollen. Qualitätsmanagement hat eine solche Kontrollfunktion, weil so der Prozeß der Selbststeuerung diszipliniert werden soll.

Endlich: KARL POLANYI (1977), in mancher Hinsicht auch PETER LASLETT (1988), selbstverständlich auch HANS-ULRICH WEHLER haben auf die komplexen Zusammenhänge zwischen sozialen, kulturellen Entwicklungen, Mentalitätsmustern und ökonomischen Prozessen hingewiesen. Ihre Überlegungen müssen auch für die gegebene Situation Beachtung finden, erneut unter dem Vorbehalt einer These: Die sozialstrukturellen und kulturellen Veränderungsprozesse lassen sich nämlich auch als ein subtiler Freilegungsprozeß interpretieren, in welchem die ökonomischen Substrukturen der Moderne in ungebrochene Geltung versetzt werden. Ironischerweise gewinnt im Niedergang des realen Kasernensozialismus (KURZ 1991) die MARXSche Analyse in mehrfacher Hinsicht wieder Geltung. Was als strukturelle Individualisierung beschrieben wird, rückt verdächtig nahe der im „Kapital“ beschriebenen „ursprünglichen Akkumulation“; zwar werden die einzelnen nicht mehr von ihren Feldern vertrieben, aber doch aus den Zusammenhängen, in welchen sie ein Auskommen hatten. Daß sie dabei noch als Akteure wirken, tut wenig zur Sache. Entscheidend ist vielmehr, wie sie materielle und kulturelle Sicherheiten und Gewißheiten verlieren, die ihnen gegenwärtig noch als glücklich abgelegte Last erschei-

nen mögen, bald aber wie ein verlorenes Paradies vorkommen werden. Liberalisierung von Energiemärkten mag zwar heute den Strom farbiger und die Tarife für ihn geringer erscheinen lassen; wenn erst die Marktbereinigung stattgefunden hat, haben die Konsumenten wenig zu lachen. Denn all dies ist nicht frei von Zynismus: Die Individuen werden freigesetzt, um erst recht den ökonomischen Prozessen ausgesetzt zu sein, für die das Wort „Kapitalismus“ zutrifft. Die nüchterne Wahrheit lautet daher vermutlich: Wo die domestizierenden, selbstverständlich ideologischen Regelungen außer Kraft gesetzt werden, setzen sich allein die wirtschaftlichen Mechanismen durch; Effizienzkontrollen sind angesagt, die jeden fachlich-inhaltlichen Anspruch sprengen, allein das Verhältnis von Aufwendung und Wirkung ökonomisch bilanzieren. Insofern trifft auch der in der Qualitätsdebatte regelmäßig geäußerte Verdacht zu, es ginge ihr allein um Einsparungspotentiale: Der Zwang zur ständigen Qualitätsreflexion als gleichsam inhaltsloser Inhalt des Geschehens verlangt geradezu unabweislich, daß das verbleibende Prinzip im abstrakten Wertausdruck, mithin im Geldäquivalent zu sehen ist.

2. *Qualitätsdebatten und pädagogische Problematik*

Sieht man von dieser Vorherrschaft ökonomischer Zwänge ab, so stellt sich allerdings die Frage, was die angestellten Überlegungen mit Jugendhilfe, mit ihrer pädagogischen Qualität allzumal zu tun haben sollen. Darauf gibt es drei Antworten, nämlich eine dann doch wieder inhaltliche, auf die fachlichen Aufgaben der Jugendhilfe bezogene. Dann müssen die Strukturen der Jugendhilfe in Betracht gezogen werden, ehe an beide anschließend noch eine Überlegung anzustellen wäre, die sich gleichsam auf die Denkform von Jugendhilfe bezieht.

Fachlich-inhaltlich bleibt - *erstens* - schon auf den ersten Blick festzuhalten, daß die skizzierten Entwicklungen als massive soziale und psychische Belastungen, zudem zunehmend ungebremst auf Familien, auf Kinder und Jugendliche durchschlagen. Steigende Risikobelastung in der Lebensführung, Mobilitätszuwächse (SENNETT 1998, BERTRAM 1998), aber auch zunehmende Unsicherheit in der Gestaltung von Beziehungen, gleichsam eine Entinstitutionalisierung des Alltagslebens führen zu Verunsicherungen, die sich auf die Gestaltung generativer Verhältnisse massiv auswirken; die Anforderungen an die Organisation des Alltags wachsen. Zugleich schwinden die lebensweltlichen, auch normativ bedeutsamen Ressourcen, auf welche Familien und junge Menschen in Belastungssituationen zurückgreifen können. Kinder und Jugendliche sehen sich daher gezwungen, ihren Weg selbst zu definieren, ohne auf soziale, kulturelle Voraussetzungen zurückgreifen zu können; sie müssen befähigt werden, eigene Perspektiven zu entwickeln und reflexiv zu erproben, dann Rahmenbedingungen herzustellen, um in hoher biographischer Flexibilität mit knappen Ressourcen ein Leben jenseits von Sanktionen zu verfolgen. Dabei zeigt sich die Gesellschaft liberaler und begrenzt zugleich ihre Toleranzräume; sie gibt ihre Führungsqualität auf und steigert zugleich den Sanktionsdruck; davon geben die zum Teil bizarren Forderungen Zeugnis, die bei einer Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters beginnen und enden, wo pädagogisch scheiternde Eltern mit Kindergeldentzug bestraft werden sollen.

Zwar lösen materielle Belastungen den Bedarf an Jugendhilfe aus, die zugleich in einem strengen Sinne als Erziehungshilfe gewährt werden muß; stärker denn je geht es um pädagogische Aufgaben. Deren sozialer Sinn liegt zunächst darin, ein elementares Überleben in unklar gewordenen gesellschaftlichen Verhältnissen zu ermöglichen und die Kompetenzen zu vermitteln, welche eine alltägliche Lebensführung benötigt. Jugendhilfe wird insofern trivial, weil sie aktuell und perspektivisch ein normales Leben unter Bedingungen zu ermöglichen hat, in welchen Normalität problematisch geworden ist. Dann aber zeigt sich in den modernen Risikogesellschaften die Dramatik von Erziehung in einer Weise, der man sich nicht mehr entziehen kann: Im sozialen und kulturellen Wandel bleibt nur wenig von dem übrig, was bislang mit hoher Selbstverständlichkeit sozialisatorisch und integrativ wirkte; Institutionen und deren Ordnungsfunktion stehen ebenso wie traditional gestützte, kommunikativ erhaltene Normen zur Disposition, die Grenzlínien der Räume verschwinden, in welchen sich Individuen definieren und verorten konnten. Durfte man sich bislang noch auf soziale Funktionen verlassen, durch welche die Individuen schon immer gebunden waren, um aus deren Bindungen heraus zu agieren, so sind sie nun gleichsam apriorisch freigesetzt (WINKLER 1993). So stehen die Individuen vor einer neuen Form von Autonomieanforderung, die ihnen – jenseits einer intergenerativ zu bewältigenden Ablösearbeit – eine gleichsam voraussetzungslose Selbstschöpfung abverlangt; die Individuen müssen ihren Platz selbst wählen, sich selbst identifizieren und beständig neu stilisieren, wobei sie auf Elemente einer sozialen und kulturellen Welt zurückgreifen, die permanent verfallsgefährdet ist. Soziologisch einigermaßen unerträglich formuliert: Sozialisation findet somit als Desozialisation statt; in Kindheit und Jugend muß die Fähigkeit erworben werden, ohne sichernde Bedingungen eine Identität zu erwerben, die im reflexiven Umgang mit Identität besteht – und dazu gehört auch die Fähigkeit, mit knappen Ressourcen hauszuhalten.

Pädagogik wird deshalb sozial als ein besonderes gesellschaftliches Phänomen, insofern als *Sozialpädagogik* benötigt; wir haben Bedarf an ihr, ohne jedoch über sie zu verfügen, weil alles selbst noch unbestimmt bleibt, was bislang an pädagogischen Lösungen gedacht worden ist: Verfallsgesellschaften können nicht mehr selbstverständlich die Dispositionen erzeugen, mit welchen die Subjekte integriert werden. Ihre Zerfalldynamik verlangt einerseits für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen einen distinkten Raum, in dem jenseits zusammenbrechender kultureller und sozialer Verbindlichkeiten eine soziale und kulturelle Welt präsentiert wird, die in der Wirklichkeit verschwindet. Gesellschaftlichkeit muß didaktisch präsentiert werden, um Anstoß zur Entwicklung von prosozialem Verhalten zu geben, das aber doch reflexiv erzeugt wird. Andererseits muß in diesen pädagogischen Räumen auf die individuellen und kollektiven Entwicklungsprozesse in einer Weise reagiert werden, die Individualität als flexible, von den Subjekten noch reflexiv eingeholte Sozialform erzeugt. Man darf sich hier jedoch nichts vormachen: Diese Anforderung erwirbt man nicht selbstverständlich; vor allem: Sie kann nicht unter dem einfachen Druck mechanischer Disziplinierung erzeugt werden, sondern bedarf komplizierter pädagogischer Arrangements. Dazu gehört auch, daß für die freigesetzten Subjekte Settings geschaffen werden, welche ihnen die Erfahrung von Integration in sozialen Zusammenhängen vermitteln, ohne sie jedoch auf einen Zustand festzulegen.

So entsteht Erziehung als ein gesellschaftlich verlangter und doch in den zerbrechenden Systemzusammenhängen nicht mehr realisierter Konstitutionszusammenhang von Subjektivität. In ihm und an ihm wird eine Eigenlogik des Pädagogischen sichtbar, die bewußt bezogen auf die gesellschaftlichen Zerfallsprozesse, sie aufnimmt und doch different zu ihnen bleiben muß, nicht nur um subjektiver Entwicklungsdynamik gerecht zu werden, sondern den sozial schon immer individualisierten Subjekten Stabilität zu gewähren und zugleich Offenheit und Öffnung zu sichern. Diese Erziehung muß dabei möglicherweise von vornherein als Prozeß subjektiver Bildung gedacht werden – freilich gänzlich jenseits jener Emphase, welche uns der Begriff der Bildung seit bald zwei Jahrhunderten nahelegt. Denn sie hat zu tun mit freigesetzten Individuen, die Sicherheitsbedürfnisse haben, Bindungen subjektiv emotional und objektiv zum Aufbau ihrer Identität benötigen, die selbst noch so angelegt sein muß, daß sie flexibel werden, sich auf Veränderungen einstellen können.

Doch bleibt ein doppeltes Dilemma, das in den Qualitätsdebatten aufscheint: Ob dieses anspruchsvolle Programm angesichts der Belastungen überhaupt zu realisieren ist, mit welchen die Jugendhilfeklientel zu tun hat, muß zum einen dahingestellt bleiben; wahrscheinlich ist eher, daß gerade die Qualitätsdebatte dazu führt, zwischen Angeboten für jenen Teil ihrer Klientel zu differenzieren, welche pädagogisch auf den Weg zum Unternehmer ihrer selbst gebracht werden, und den anderen, die nur noch kontrolliert und ausgegrenzt werden. Zum anderen bleibt diese pädagogische Logik selbst inhaltsleer; sie verlangt den Rückgriff auf Individualität, die Anerkennung von Subjektivität, die unbestimmt ist, sich selbst bestimmen muß, um wieder unbestimmt zu bleiben. Insofern besteht gar keine Chance mehr, ein verbindliches pädagogisches Programm zu formulieren, Ziele und Wege zu definieren, welchen man im Einzelfalle folgen kann. So fatal dies klingt: Pädagogik ist nicht nur in der Jugendhilfe gefordert wie nie zuvor – doch kann niemand diese Forderung befriedigend beantworten. Wer eine „Kunst der Erziehung“ verspricht, macht sich eher lächerlich. Das aber läßt ahnen: Qualität kann nicht mit bestimmten, inhaltlich definierten Maßgaben festgehalten werden.

Strukturell scheint Sozialpädagogik daher – *zweitens* – unvermeidlich als pädagogisches Angebot auf Dauer gestellt, unterliegt aber als soziale Organisation selbst den Zerfallstendenzen moderner Gesellschaften. Angesichts ihrer Veränderungsdynamik, vor allem der in ihnen eintretenden Erosion von Alltags- und Lebenswelten, sowie der voranschreitenden Individualisierung müssen sich Sozialpädagogik und Jugendhilfe organisatorisch und reflexiv ausdifferenzieren. Sie sind geradezu zum Erfolg verurteilt. Genau dies ist auch eingetreten: Wie im 19. Jahrhundert das Bildungssystem, so entstand in der Mitte des 20. Jahrhunderts unterhalb und vor den Wandlungs- und Differenzierungsprozessen, zugleich auch diese flankierend ein Zusammenhang von Institutionen, Pragmatiken und Semantiken, der als ein umfassendes sozialpädagogisches System erscheint, das zunehmend als pädagogische Infrastruktur wuchert. Wie Schule sich kaum mehr auf Kindheit und Jugend beschränkt, sondern den ganzen Lebenszyklus erfaßt, macht die Sozialpädagogik spätestens mit der Orientierung an der Lebenswelt, an Milieu und Alltag zwar bewußt, wie die informellen Bedingungen gesellschaftlichen Lebens wegbrechen, setzt sich aber zugleich an deren Stellen, um so sozialisatorisch wirksam zu werden.

Für die individuellen Subjekte werden dabei eine Vielzahl unterschiedlichster Muster der Lebensgestaltung für den eigenen Bildungsprozeß verfügbar, wobei das Angebot von einer das Körpergefühl stärkenden Erlebnispädagogik bis hin zu Selbsterfahrungskursen für türkische Mädchen reicht, die ihrer Herkunftsfamilie entkommen wollen. So entwickelt sich eine sozialpädagogische Infrastruktur, die zunehmend alle Subjekte inkludiert.

Aber: was wie ein gesellschaftlicher Erfolg der Sozialpädagogik aussieht, verrät doch auch schon Destabilisierung; man kann sich auch zu Tode siegen. Wer beispielsweise heute versucht, diese sozial etablierte und erfolgreiche Sozialpädagogik zu beschreiben, ihre Strukturen, Personen und Methoden zu charakterisieren, um sie zu beurteilen, sieht sich rasch mit einem desaströsen Ergebnis konfrontiert: Weder quantitativ noch qualitativ läßt sich dieser Bereich noch angemessen thematisieren – und einiges spricht dafür, daß der Schock der Qualitätsdebatte deswegen so tief geht, weil sie auf eine inzwischen nicht mehr zu begreifende Wirklichkeit von Sozialpädagogik zielt. Fachlichkeit mutiert dann zu einem leeren Programmbegriff, der allein Neueinrichtung und Expansion meint, nicht aber systematische Durchdringung dessen, was an Problemlagen und Aufgaben einerseits, an Verfahrensweisen andererseits besteht; die Frage nach Qualität bekommt geradezu eine subversive Bedeutung, wenn sie nicht einem Tabubruch gleichkommt – sehr wohl kann man darüber streiten, ob der gesellschaftlich betriebene Aufwand für Sozialpädagogik sich überhaupt lohnt. Zugespitzt formuliert: Obwohl festzustehen scheint, was Sozialpädagogik auszeichnet, scheint kaum jemand imstande, dies zu erfassen und darzustellen, weil am Ende das Feld der Sozialpädagogik noch unter dem Einfluß sozialpädagogischer Semantik explodiert und auseinanderbricht.

Als Beispiel für diese wachsende Indifferenz der Jugendhilfe läßt sich der Bereich der Hilfen zur Erziehung nennen (vgl. auch MÜLLER 1996, S. 54f.): Zwar können für diesen noch rechtliche Rahmenbedingungen, auch allgemeine Ansprüche auf einer Ebene festgestellt werden, wie sie etwa einschlägige Einführungen beschreiben. Verläßt man diese Ebene, um deskriptiv und analytisch die soziale Wirklichkeit der Jugendhilfe zu bestimmen, wird alles unscharf und unklar. Die Begriffe taugen höchstens noch – im günstigen Falle – als konzeptionelle, aber schon ihre Begründungszusammenhänge lassen sich kaum mehr ausbuchstabieren – und die Dilemmata einer ökonomisch eingefärbten Beschreibung und Beurteilung ihrer Qualität belegen das Problem.

Diese Schwierigkeit kann man zuerst als eine Krise der Theoretiker interpretieren. Aber: In den Schwierigkeiten einer Beschreibung und Analyse von Sozialpädagogik spiegeln sich längst empirische Veränderungen wider, die zumindest als Diffusion von Sozialpädagogik interpretiert werden können. Der gesellschaftlichen Verstetigung von Sozialpädagogik korrespondiert ein eigentümlicher Zerfall von Institutionen, pragmatischen Regeln und sozialpädagogischer Kompetenz. Abgesehen von den inzwischen vorsichtiger gewordenen Attacken auf das Jugendamt zerbrechen auf kommunaler Ebene unabhängig von Reformprozessen die Strukturen. Die Autorität der Institutionen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendhilfe, damit aber auch die Sicherheit und Orientierung stiftenden formellen und informellen Regeln werden außer Kraft gesetzt, das Handlungsfeld Jugendhilfe, zentraler Referenzbereich von Sozialpädagogik löst sich bei häufig hoher materieller Ausstattung in eine Viel-

zahl von autonomen, durchaus selbstsüchtig agierenden Expertensystemen auf (vgl. z. B. für Frankfurt: INSTITUT FÜR SOZIALE ARBEIT 1996). Erschwerend kommt hinzu, daß sozialpädagogische Hilfeangebote prinzipiell kein definiertes Spektrum von Leistungen umfassen, das tatsächlich allen Beteiligten zugänglich wäre. Das Gegenteil ist der Fall: Sozialpädagogische Leistungsangebote entstehen hochgradig willkürlich und zufällig, ausgelöst zwar durch problembezogene, gleichwohl meist persönlich verantwortete Initiativen. Schon unter dem Gesichtspunkt gebotener Rechts- und Sozialstaatlichkeit, dann auch unter dem des Gleichheitsprinzips ist dies hochproblematisch, wie sich auch in den Debatten um das KJHG gezeigt hat. Für die vielbeschworene Fachlichkeit bedeutet dies jedoch, daß Sozialpädagogik zwar als ein innovatives Experimentierfeld besteht, gleichwohl – die KGSt hat dies indirekt (1996) angedeutet – bemerkenswerte Disparitäten schon in der Angebotsverteilung, mehr aber noch in der Leistungserbringung entstehen. Faktisch kann man sich nur wünschen, möglichst in der Nähe einer Universität mit einem sozialpädagogischen Studiengang zum sozialpädagogischen Fall zu werden; dort sind denn doch die aufregenderen Projekte angesiedelt. Schließlich prägt eine Gleichzeitigkeit von Verstetigung und Zerfall auch die Binnensituation der Sozialpädagogik. Denn in den Interaktionszusammenhängen zeichnet sich nicht minder ein Zusammenbruch von Regelungen ab. Zwar haben die dramatischen Kämpfe sowohl um Claims wie auch um methodische Programmatiken aufgehört; jene lang gepflegten Gegensätze zwischen Verwaltung, Pädagogik und Therapie etwa beschäftigen kaum mehr. Daraus ist zwar keine Beliebigkeit entstanden, wohl aber eine lose Unbestimmtheit, die in einzelnen Bereichen mit dichten Beschreibungen und mit Fallstudien bearbeitet, jedoch nicht mehr als Hinweis auf eine durch Kriterien und Maßstäbe gesicherte Fachlichkeit gewertet werden kann. Sozialpädagogik kennt nur noch *Fachlichkeiten* und ist von dem *einen* fachlichen Problem- und Aufgabenbezug, von einer Integration ihrer Ansätze aber weit entfernt (vgl. zuletzt MÜNCHMEIER 1996). Mehr noch: Wenn überhaupt, so bilden allein noch die Klienten die sinnstiftenden Zentren, die zumindest für sich einen freilich nur bedingt konsistenten Zusammenhang herstellen, der dann als eine exzentrisch gewordene, singularisierte Identität von Sozialpädagogik gelten kann.

Sozialpädagogik, Jugendhilfe befindet sich also in einem hochgradig prekären Institutionalisierungsprozeß. Je stärker sie sich verstetigt, desto dünner und abstrakter wird sie; sie erliegt einem Verfall ihrer Substanz, wie diese in Handlungen oder wenigstens in habituellen Merkmalen oder in kollektiv geteilten Repräsentationen (vgl. KLATETZKI 1994) bestehen müßte. Dabei besteht ihr Dilemma notorisch darin, daß sie die skizzierte, ihr durch die gesellschaftliche Situation aufgetragene pädagogische Problemlage noch längst nicht wahrgenommen hat. Das kann nicht überraschen. Schon traditionell hat sich Jugendhilfe in ihren Begründungen auf unterschiedliche Reflexionszusammenhänge gestützt; von der Vielfalt ihrer „geistigen Energien“ (NOHL) bis hin zur Ausbildung nicht nur an zwei Orten ist sie plural konzipiert. Ihre soziale Durchsetzung vollzog sich in großer Nähe zur Sozialpolitik, insbesondere zu wohlfahrtsstaatlichen Konzepten, zugleich hat sie sich oft als Instanz sowohl der Gesellschaftskritik wie aber der Selbstkritik geriert; beides hat die Etablierung eines positiven, grundlegende Kriterien der Fachlichkeit stützenden Ei-

genverständnisses zumindest nicht erleichtert. In den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen der Gegenwart verwandeln sich nun aber die sozialpädagogische Infrastruktur und das sozialpädagogische Netz in einen wilden Flockenwirbel: Eingebettet in die Umwelt- und Rahmenbedingungen gesellschaftlicher Veränderungen, Finanzpolitik und Marktkonkurrenz gesellschaftlich erzeugter Problemlagen und Anforderungen, Erwartungen der Öffentlichkeit und der Geldgeber, verbindliche Vorstellungen, Erwartungen von Kindern, Jugendlichen und deren Eltern, organisatorische Anforderungen, Ansprüche und Bedürfnisse der Mitarbeiter, schließlich aber auch noch rechtliche Regelungen. Im Auge dieser Wirbelstürme aber läßt sich der Qualitätsbegriff ansiedeln.

Angesichts der sozialen Wirklichkeit der Sozialpädagogik gewinnt die Debatte um Qualität – *drittens* – durchaus an Reiz. Denn gerade in ihrem offenen, verfahrensorientierten Zugang entsteht eine Möglichkeit, die Pluralität des sozialpädagogischen Felds überhaupt noch zu thematisieren. Die Qualitätsdebatte gibt Anstoß zu einer Art reflexiver Vergewisserung und Modernisierung, deren die Sozialpädagogik angesichts der Gleichzeitigkeit von Verstetigung und Zerfall dringend benötigt. Aber sie ist nicht frei von Ambivalenz, weil sie das notorische Problem fehlender inhaltlicher und fachlicher Verbindlichkeit zum Prinzip erhebt. Wiederum als These zugespitzt: Mit der Qualitätsdebatte werden Sozialpädagogik und Jugendhilfe gezwungen, Rechenschaft über sich abzugeben; sie laufen aber Gefahr, in einen dauernden Reflexionsprozeß zu geraten, in welchem sie entweder dogmatisch und fundamentalistisch fixiert und auf Weltanschauungen reduziert werden oder sich in dauernde Reflexion auflösen.

Für die erste Alternative gibt es Indizien. Systematisch wahrscheinlicher ist jedoch die zweite Alternative, da diese in der Struktur des Qualitätsarguments angelegt ist: Die Qualitätsdebatte beraubt die Jugendhilfe noch der Residuen an eigenen, auch widerständigen Inhalten und bringt sie auf das Niveau der kommunikativen Prozessualität, das moderne Gesellschaften abverlangen. Sie etabliert eine neue Denklogik, die den gesellschaftlichen Veränderungen mit einer dynamischen Rationalität begegnet, vollzieht also die programmatische und faktische Umstellung von Inhalten auf Prozesse: Keineswegs zufällig zeichnet daher die Debatte um Qualität sprachliche Ungenauigkeit und Beliebigkeit aus. Dies beginnt schon beim Ausdruck „Qualität“ selbst, der ein schlichtes Mißverständnis einschließt: Während nämlich der deutsche Sprachgebrauch den Begriff der „Qualität“ mit der Vorstellung von „Eigenschaft“ verbindet, dabei meist positive Merkmale assoziiert, meint „quality“ im angelsächsischen Sprachgebrauch zunächst nur *Standard*, genauer: das Verfahren zur Festsetzung von Standards. *Total quality management* hebt also nicht auf spezifische Leistungen und Produkte ab, sondern verlangt, daß der gesamte Vorgang der Leistungserstellung als Vorgang einer gründlichen Prüfung hinsichtlich seiner Optimierungsmöglichkeiten unterzogen werden soll (vgl. z.B. KLARE 1997, S. 62, VOLKMAR 1997, S. 8f.). Deshalb darf nicht überraschen, wenn die Prüfung – etwa auch der von der KGSt vorgeschlagenen Produktpalette (vgl. z.B. KGSt 1994; MÜLLER 1996, S. 116f.) – eine bemerkenswerte inhaltliche Leere ergibt, die noch hinter die der unbestimmten Rechtsbegriffe des KJHG zurückfällt. Das ist insofern kein Zufall, weil insbesondere die in der Jugendhilfe übliche Verbindung von Qualität mit der Vorstellung von „Produkten“ suggeriert, es

gehe tatsächlich um zu leistende pädagogische Arbeit, die gleichsam in einem Subsumtionsverfahren erst konkretisiert werden muß. Aber nicht nur, daß diese Arbeit in den für sie entscheidenden „Eck-Werten“ schon festgelegt ist, vielmehr bleibt gegenwärtig unklar, in welchem Rahmen sich die möglichen inhaltlichen Ansätze pädagogischer Arbeit bewegen können.

Gleichwohl läßt sich die inhaltliche Leere von Qualitätsvorstellungen nicht vermeiden, weil – wie der Blick in die für die Qualitätsbestimmung einschlägigen ISO-Normen (vgl. DIN EN ISO 9004, 9004-2) zeigt – nur Orientierung gegeben werden soll, mit welchen Verfahren Verfahrenskontrollen zu etablieren sind. Formal bedeutet dies: Nicht das Handeln wird normiert, sondern die Verfahren, mit welchen Kontrollinstanzen über Handeln befinden können, wobei das Denken selbst ein prozessuales wird. Überspitzt formuliert geht es also um die Einführung einer *fortgesetzten Debatte um Qualität*, aber nur bedingt darum, was Sozialpädagogik, Jugendhilfe auszeichnet. Über inhaltliche Merkmale, über inhaltliche Qualität als Eigenschaft sollen dann Institute entscheiden, die für die Evaluation ihrer Leistung eingerichtet werden. Das könnte die Sozialpädagogik näher an die klassischen Professionen Medizin und Jurisprudenz heranführen, die mit ihren eigenen Standesorganisationen darüber befinden, was als Qualitätsmaßstab gelten soll. Allerdings liegt darin auch schon ein sozialpolitisches Implikat, das bedenklich erscheint angesichts der Tatsache, daß soziale Arbeit massiv in Lebensverhältnisse von Subjekten eingreift: Diese Form des professionellen Fortschritts geht nämlich einher mit einer zunehmenden Verselbständigung der Sozialpädagogik gegenüber ihrem öffentlich und politisch zu verantwortenden und rechtlich geregelten Auftrag. Ihr *doppeltes Mandat* spaltet sich in ein dreifaches, weil sie unter dieser Prämisse ein massives Eigeninteresse zu verfolgen hat. Sie mag das zwar mit Altruismus kompensieren, doch ist dieser bekanntlich nicht sonderlich reuenuestark.

Doch wird daran eine Substruktur der Qualitätsdebatte sichtbar: Sie plazierte das Ethos der Optimierung strategisch in einer Weise, die zur Beliebigkeit gegenüber dem Erreichten verführt: Die Qualitätsdebatte verbirgt also eine neue Intensität der Strategien von Effektivierung rationalen Handelns und politischer Kontrolle, welche die Moderne schlechthin auszeichnen. Aus politisch gewollter, durch eine verfehlt Steuerpolitik auch Tatsache gewordener ökonomischer Knappheit entsteht ein weiterer Schub gesellschaftlicher Modernisierung, nämlich zunächst der Einholung von alltagskommunikativ gestützten, lebensweltlichen Elementen, dann deren Entzauberung durch formale Rationalität, um sie der Strategie bürokratischer Kontrolle zu unterwerfen. In diesem Prozeß ist es nie um substantielle Rationalität gegangen (vgl. HORKHEIMER/ADORNO 1971, HORKHEIMER 1946/1968), weder in einem emphatischen, philosophisch geladenen Sinne noch in dem des Alltagsverständnisses pragmatischer, kommunikativer, lokal und solidarisch gebundener Vernunft. Entscheidend ist vielmehr die Überführung in Verfahrensregeln, die Umsetzung in Prozeduralisierung und Techniken prozeduraler Kontrolle. Die Vorstellungen von neuen Steuerungsmodellen, Output-Orientierung, Dienstleistungskonzept lassen also den radikal angelegten Versuch ahnen, eine neue Terminologie einzuführen; es geht um Sprache, damit aber auch um Kontrolle von Diskursen, die aufgrund des engen Zusammenhangs von institutioneller und pragmatischer Realität in der Jugendhilfe einerseits, sprachlich gebundener Semantik ande-

rerseits massive Konsequenzen hat: Prozessualisierung als Kern der Qualitätsdebatte, die Umstellung semantischer Codes auf Reflexion von Qualität schlechthin haben also einen Doppelsinn. Sie entsprechen der Wandlungsdynamik moderner Gesellschaften und stellen zugleich eine Form hegemonialer Beherrschung dar. Diese Hegemonie findet statt durch Sprachkontrolle, durch die Enteignung eines fachlichen Diskurses, dann aber funktional durch Differenzhalten von Indifferenz; der Diskurs selbst hat diese Kontrollkompetenz.

Dies aber folgt vorrangig einer politischen Rationalität, die zunächst verborgen bleibt. Denn die neue Strategie hegemonialer Regelung wird durch einen Schub der Dezentralisierung realisiert. Der in die Debatten eingelagerte Machtmechanismus verwirklicht sich in einer Verlagerung auf die Subjekte: Sie sind durch Konsum sozialer und sozialpädagogischer Angebote kontrollierte Kontrolleure. Darin liegt die Ambivalenz auch der von der Sozialpädagogik favorisierten Dienstleistungsdebatte: Ihr entgeht, daß sie sich selbst zum Promoter dieser neuen Kontrollstrategien macht, indem sie davon absieht, wie in der Verlagerung von Adressaten auf Kunden sozialpädagogischer Leistung eine Form der Modernisierung von Herrschaft stattfindet. Sie wird nun auf der Bedürfnisseebene der Subjekte selbst realisiert, nicht mehr als Abwehr von Eingriffen, sondern als Artikulation von Ansprüchen, damit aber auch nicht mehr formal, justiziabel und machtpolitisch kontrollierbar. Immerhin lassen sich solche Ansprüche immer als Anspruchsinflation denunzieren, während zugleich schleichend, mit subtilen Formen Kontrollstrategien in die Subjekte selbst verlagert werden.

Im Hintergrund aller Qualitätsdebatten steht also Politik – es macht wenig Sinn, hier jenseits einer systematischen Zuordnung mit pädagogischen Kategorien zu operieren. Thema und Gegenstand sind Fragen einer Modernisierung der Herrschaft und der Kontrolle selbst dort, wo mit den Formeln Dienstleistungs- und Kundenorientierung operiert wird (vgl. KUNSTREICH 1996). Mit der Debatte um Qualität in der Jugendhilfe geht es um Hegemonie, über die in politischen Kontroversen entschieden werden muß, welche Formen diese auch annehmen mögen. Sie belegt die von ULRICH BECK vorgetragene Vermutung, daß alle Verhältnisse nun doch politisch werden (vgl. BECK 1993) – und dies bedeutet, daß sich Sozialpädagogik und Jugendhilfe nicht nur ihrer eigenen, nämlich ihrer pädagogischen Geschäftsordnung besinnen, sondern dies auch als dauerhafte Aufgabe politischer Auseinandersetzung verstehen.

3. Qualität als Politik der Pädagogik und Pädagogik der Politik

Einiges spricht also dafür, die Debatte um Qualität als eine Herausforderung in dem zu sehen, was man als *reflexive Modernisierung* bezeichnen kann (vgl. LÜDERS 1997). Die Frage nach der Qualität verlangt von der Sozialpädagogik nämlich nicht nur, sich Rechenschaft abzugeben darüber, was sie leistet und bewirkt, was vor allem auch die Nebenfolgen ihrer Aktivität sein könnten. Vielmehr wird die Frage selbst auf Dauer gestellt, um die Suche nach Standards anzumahnen. Als Wirkung könnte dabei eintreten, daß angesichts der gegebenen gesellschaftlichen Situation eine Differenz der Sozialpädagogik zumindest reflexiv zugänglich wird. Oder anders gesagt: Die Qualitätsdebatte

läßt sich zum einen nur dann positiv auflösen, wenn sie dazu führt, das Verhältnis von Profession zu wissenschaftlicher Disziplin neu zu fassen. Sozialpädagogik wie Jugendhilfe müssen dabei den Weg der Rationalisierung einschlagen, der die Moderne auszeichnet; ein Weg, der nur über den Umweg wissenschaftlicher Erkenntnis führt, ohne freilich hoffen zu dürfen, daß damit neue Sicherheiten und Orientierungsmuster entstehen könnte.

Damit führt die Qualitätsdebatte immerhin dazu, auf *fachlicher* Ebene die Bemühungen sowohl um eine empirische Bestandsaufnahme der Jugendhilfe wie auch eine theoretische Vergewisserung über sie mit dem Effekt wachsender Selbsterkenntnis zu intensivieren. Vergewisserung über die eigene Realität, Tatbestandsgesinnung fehlten bislang häufig genug:

Ein erstes Desiderat überrascht vielleicht: Der Eindruck läßt sich nicht ganz vermeiden, die akademische Ausbildung der Sozialpädagogik erliege einer überzogenen Selbstkritik oder gar einem Hypermoralismus. Geboten im wissenschaftlichen Zusammenhang ziehen sie problematische Wirkungen in einer Ausbildung nach sich, die für Tätigkeiten qualifiziert, welche neben aller Wissensbasiertheit ethosgesteuert und habitusfundiert ausgeübt werden. Zweifels- ohne sollen die Akteure selbstkritisch bleiben, gleichwohl muß darüber nachgedacht werden, wo sie die Sinnressourcen finden, die ihnen zumindest aktuell Integrationsleistungen in einer zerbrechenden Gesellschaft erlauben; so eigentümlich dies klingt: Gerade im Kontext reflexiver Modernisierung scheint es wichtig, einen pädagogischen Eigensinn zu entwickeln, aus welchem heraus Reflexivität möglich ist, der gleichwohl aber sich der skizzierten Problemlage als pädagogischer zu vergewissern weiß. Freilich: Hierin liegt eine strittige Annahme, die verhandelt werden muß.

Dies verweist auf die Erinnerung an einen Traditions- und Kernbestand pädagogischer Reflexivität. Zwar gibt es wenig Hoffnung, Sicherheit durch Klassiker zu finden. Gleichwohl kann alle Reflexivität nicht ohne Referenztexte gelingen, welche in hermeneutischer Vergewisserung zumindest in Anschlag gebracht werden. Vor allem aber: Möglicherweise bedarf Sozialpädagogik einer Form von Rationalität, die nicht jenseits von Tradition des pädagogischen Denkens geschaffen werden kann. Diese bildet zumindest einen Durchgangsbereich, aus dem heraus wir uns einer Wirklichkeit der Pluralitäten erst vergewissern können.

Indirekt ist damit auch das Problem der pädagogischen Erfahrung angesprochen. Weil Qualität in personalen Interaktionen nicht jenseits von Subjekten verwirklicht werden kann, muß nach der Legitimität der in solchen Interaktionen entdeckten Erfahrungsbestände gefragt werden. Möglicherweise zeichnet gerade Professionalität aus, daß sie Wissen mit dieser Erfahrung verknüpft, so zu Entscheidungen finden kann, die mit – um HERBARTS Begriff aufzunehmen – *Takt* getroffen werden.

Angesichts eines unübersehbaren Problemdrucks beschränkt sich die Vergewisserung über Jugendhilfe oft auf die Suche nach neuen, praktikablen Modellen; sie ist meist konzeptorientiert, unterläßt jedoch zuweilen, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowohl hinsichtlich der dramatisch veränderten Lebenslagen der Klienten, wie aber im Blick auf die für sie selbst formativ wirkenden Elemente zu analysieren. Gesellschaftstheoretische Perspektiven werden eher plakativ aufgenommen, ohne zu prüfen, welche Bedeu-

tung die entsprechenden Beobachtungen und Analysen für die Jugendhilfe haben. Auch dies verweist übrigens wieder auf das pädagogische Defizit in der Jugendhilfedebatte, weil eine für sie konstitutive Sichtweise gar nicht in Anschlag gebracht wurde.

Weil die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht zur Debatte stehen, werden die Fragen der Finanzierbarkeit von Jugendhilfe nur verschämt diskutiert. Erst die Finanzkrise der öffentlichen Hand ließ hier einen Druck entstehen, der nicht durch die Formel *Output ohne Input* beiseite geschoben werden kann (vgl. FORUM ERZIEHUNGSHILFEN 1995). Solche Formeln verkommen rasch zum Zynismus, weil sie den faktischen materiellen Aufwand übersehen, der in dieser Gesellschaft für Jugendhilfe erbracht wird. Gerade aus pädagogischen Gründen muß sich Jugendhilfe hier dem Problem einer Unterscheidung von notwendigen, unvermeidlichen Angeboten und Luxusvarianten von Jugendhilfe stellen – natürlich weckt das Wort Luxusvarianten sofort den Argwohn, hier rede einer nach dem Mund der Konservativen. Möglicherweise taugen jedoch – man denke an Pygmalioneffekte – manche Angebote wenig angesichts der realistischen Perspektiven der jungen Menschen. Ihnen soll nichts vorenthalten werden, wohl aber muß darüber nachgedacht werden, daß sie für die Bewältigung einer Lebenssituation vorzubereiten sind, die häufig genug unterhalb des Ausstattungsniveaus der Jugendhilfe liegt.

Die Frage nach der Qualität kann helfen, mit Blick auf die engeren Prozesse die Aufgabenorientierung und den Mitteleinsatz von Jugendhilfe zu überdenken. Das beginnt bei den hochgradigen Differenzen etwa in der Versorgung mit Angeboten und ihrer Versorgungseffizienz; es irritiert zutiefst, wie sich das Leistungsspektrum der Jugendhilfe etwa im Bereich der ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen regional unterscheidet. Und die Debatte endet nicht bei dem leidigen Thema der Diagnosen, das über Jahrzehnte systematisch zur Seite geschoben worden ist, durch die Regelungen zur Hilfeplanung auch nur halbherzig bearbeitet wurde. Eine sich professionell verstehende, auch als Dienstleistung auftretende Jugendhilfe muß sich sehr wohl fragen, ob es nicht zu ihren Aufgaben gehört, ein hinreichendes diagnostisches Instrumentarium zu entwickeln; Ansätze dafür gibt es inzwischen (vgl. MOLLENHAUER/UHLENDORFF 1992/1995, UHLENDORFF 1997, PETERS 1999), die freilich keineswegs billiger ausfallen als die bisherigen, eher kontingenten Prozesse der Erkundung von Problemlagen und der Bemessung von hinreichenden Hilfen für sie. Das verdrängte Problem der Technologie, dann schließlich das einer – wie dies neu-deutsch heißt – Punkt- und Zeitgenauigkeit von Hilfen lassen sich anschließen. Zwar besteht sicher eine Spannung zwischen jenem in Marktwirtschaften vertrauten produkt- und qualitätsorientierten Denken, das darauf zielt, den Kunden zur Wiederkehr zu animieren, und der pädagogischen Hoffnung, Sozialpädagogik überflüssig zu machen, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten; gleichwohl muß sich Sozialpädagogik kritischen Fragen stellen.

Endlich: Die Frage nach der pädagogischen Qualität gibt Anstoß dafür, eine Mikrologik der Erziehung in sozialpädagogischen Handlungsfeldern zu erschließen. Dies verlangt zunächst, sich dem Problem der Normativität zu stellen: Bislang wurde der Erziehungsgedanke in der Jugendhilfe fast ausschließlich normativ diskutiert, doch ist dies nun nach dem Aufbrechen verbindlicher Orientierungen nicht mehr möglich. Damit bleibt dennoch die Problematik be-

stehen, freilich nicht mehr in der Ebene von Ziel- und Sollensbestimmungen, sondern als ein Moment in der Deskription und Analyse des Erziehungsgeschehens. Theoretische Angebote gibt es hierfür, die beispielsweise an dem prekären Status von Subjektivität in der Moderne anknüpfen, aufbauend auf diesem ein Konzept pädagogischen Handelns entwickeln, das nicht nur mit den Begriffen des Ortes, der Situation und des Prozesses operiert, sondern zugleich auch dem uno-actu-Prinzip der Koproduktion gerecht wird. Auch hier stecken Möglichkeiten der Qualitätsbestimmung.

Und zum Schluß: Die Frage nach der Qualität legt eine theoretisch und empirisch valide Phänomenologie pädagogischer Prozesse nahe. Was geschieht denn eigentlich in der Erziehung? Wissen wir genug, um – wie in der Vergangenheit häufig geschehen – das Konzept „Erziehung“ einfach beiseite zu schieben, wissen wir aber auch genug, um es den Beteiligten in manchen Hilfeformen geradezu unverhüllt und ungebremst zuzumuten. Gibt es hier begründete, durch Erfahrung gestützte Verfahrensweisen der Distanzierung, vielleicht sogar Technologien? Wieso sind Fragen nach Haltung, Autorität, wieso sind die Probleme des pädagogischen Bezugs, wieso sind Differenzen von Individual- und Kollektiverziehung nicht mehr diskutiert worden? Haben sie nichts mit der Sache der Jugendhilfe zu tun, waren sie einfach old-fashioned, daher nicht reputationsfähig oder waren sie vielleicht einfach unbequem?

Hier könnte der Streit einsetzen. Als seine Prämissen bleiben festzuhalten: Zweifelsohne geht es in der Qualitätsdebatte vielleicht sogar vorrangig um ökonomische Probleme; dies läßt sich kaum vermeiden angesichts der Finanznöte moderner Staaten im Kontext eines globalen Kapitalismus und ihrer mit diesem wachsenden Integrationsprobleme. Aber es geht doch um mehr: Mit der Qualitätsdebatte wird die Jugendhilfe, wird die Sozialpädagogik vor die Aufgabe gestellt, sich ihrer selbst neu zu vergewissern: Sie muß sich angesichts ihrer eigenen Wirklichkeit und der durch sie erzeugten Effekte und Nebenwirkungen fragen, was sie ist, was sie kann und was sie will. Wenn sie sich auf die Suche nach Antworten auf diese Fragen macht, kann sie durch die Qualitätsdebatte durchaus gewinnen.

Zugleich aber muß man sich vor einer falschen Erwartung hüten: Die Logik des Qualitätsdenkens zielt auf Prozesse; es gibt keine Hoffnung, durch eine engere Anbindung der Profession an Wissenschaft die Orientierungs- und Entscheidungsprobleme in den Handlungsfeldern zu verringern. Hier besteht allein die Chance zur Steigerung von Komplexität, nämlich zu besserer Einsicht in Anforderungsstrukturen, Rahmenbedingungen, Optionen und mögliche Effekte von Sozialpädagogik und Jugendhilfe. Das Geschäft wird damit nicht erleichtert, sondern nur zu stärkerer Reflexivität gezwungen. Praktisch stellt dies keinen Fortschritt dar, bleibt aber doch unvermeidlich. Zugleich muß man sich vergegenwärtigen, daß durch die Qualitätsdiskurse neue Muster der Kontrolle entstehen; sie sind eingebettet in eine hegemoniale Debatte, die alle fachlichen Anstrengungen überschattet, welche durch eine Neuklärung des Verhältnisses von Profession und Disziplin gewonnen werden könnten. Boshaft formuliert: Mit den Qualitätsdebatten etabliert sich eine neue, durchaus selbsternannte, vermeintliche Elite smarterer Kontrolleure, die mit ihrer Sprache und ihren kleinen Laptops über Lebensschicksale nicht nur von Klienten der Sozialen Arbeit entscheiden.

Insofern wird jedoch die Dimension des Politischen auch für eine Qualitätsdebatte maßgebend. In dieser Dimension werden fundamentale Standards verhandelt und durchgesetzt, auch und ganz besonders dann, wenn vermutlich mit zunehmendem Bedarf an Jugendhilfe zu rechnen ist und dieser Bedarf selbst zu einem sachlich-inhaltlichen Problem der Hilfen zur Erziehung wird. Das Paradox besteht darin, daß der Verlust sozialer Integrationskräfte Sozialpädagogik funktional stärker fordert, sie aber inhaltlich selbst nicht auf Integrationsmechanismen rekurrieren kann. Hier ist das Qualitätsproblem zunächst zu verorten: Wenn Sozialpädagogik bei den Hilfen zur Erziehung nicht aufgerufen werden will zwischen bloßen Ausgrenzungs- und Disziplinierungsansprüchen einerseits, einer nur noch für wenige tauglichen Integrationsarbeit andererseits, muß sie originäre, genuine Perspektiven entwickeln.

Vor diesem Hintergrund lassen sich jedoch die *politischen* Dimensionen von Qualitätsanforderungen an Erziehungshilfen zumindest andeuten. Sie drücken normative Ansprüche aus, die freilich konsensbedürftig wären. Sie sind nicht minder verfahrensbezogen und formulieren Kriterien für die Durchführung von Erziehungshilfe:

Ein fundamentales Qualitätsmerkmal solcher politisch bewußten Fachlichkeit besteht darin, die rechtlichen Voraussetzungen von Jugendhilfe schlechthin, der erzieherischen Hilfen insbesondere einzuhalten: In jeder Hinsicht, auch und besonders gegenüber allen fiskalpolitisch motivierten Eingriffen in das Jugendhilfesystem ist an dessen rechtlicher Grundlage zu erinnern. Noch ist die Bundesrepublik Deutschland ein sozialer Rechtsstaat, der für seine Bürger bestimmte Garantien verbürgt – insofern kann man von dem *Prinzip der Rechtsstaatlichkeit* sprechen. Hinter dieses darf und kann nicht zurückgegangen werden, wobei es für die Bereitstellung von Hilfen wie aber auch für ihre Ausgestaltung gilt: Nicht nur, daß es einen deutlichen Rechtsanspruch auf diese gibt, vielmehr müssen Hilfen in einer Weise defensiv gestaltet werden, daß auch sie dem grundgesetzlich garantierten Abwehrgedanken gegenüber öffentlichen Eingriffen in die private Lebensführung gerecht werden. Diese Spannung ist auszuhalten, operativ bietet sich hierfür immer noch die in der angelsächsischen Debatte um das Kindeswohl eingeführten Formel an, Unterbringungen von Kindern sollen die „am wenigsten schädliche Alternative“ zu ihrem Maßstab erheben (GOLDSTEIN/FREUD/SOLNIT 1974, bes. S. 49 ff).

Eine solche Ausformulierung des Prinzips der Rechtsstaatlichkeit setzt allerdings voraus, daß Sozialpädagogik und Jugendhilfe bereit sind, Notlagen, pädagogische Problemlagen als solche anzuerkennen. Daß etwas fehlt, wie die inzwischen klassische Formel lautet (BRUMLIK/KECKEISEN 1976), daß Kinder, Jugendliche und ihre Familien in Not und Schwierigkeiten geraten sind, daß sie Belastungen erfahren und erleben, muß vielleicht ernster genommen werden, als dies häufig der Fall ist. Vorsichtshalber sollte man hier ein *Qualitätsprinzip der Ernsthaftigkeit* fordern.

Eine solche Ernsthaftigkeit im Umgang mit Problemlagen setzt allerdings ein ausgebautes und ausdifferenziertes System von unterschiedlichen Hilfen voraus, die Differenzen aufweisen, aber nicht zueinander in der Dimension von Härte hierarchisiert sind. Man könnte hier von einem *Prinzip der Möglichkeiten* sprechen. Es müssen realistische Optionen möglich und nachweislich ge-

prüft werden, die bedarfs- und fallbezogene Entscheidungen und Antworten, vor allem auch die Integration von Hilfen möglich machen.

Dabei bemißt sich die Qualität von Hilfestellung und Hilfe extern und intern daran, in welchem Umfang sie Auskunft über sich selbst geben. Hilfestellung und Hilfeleistung müssen als selbstexplikative Informationsprozesse praktiziert werden. Hier deutet sich ein *Prinzip der Informativität* an, das sowohl in kognitiver Hinsicht wie auch in praktischer Hinsicht gilt. Kognitiv heißt, daß die Beteiligten in einer von ihnen nachvollziehbaren Weise über Hilfestellmöglichkeiten und -alternativen kundig gemacht werden.

Dann hängt die Qualität von Jugendhilfe wesentlich davon ab, ob und inwiefern sie alle Beteiligten in die Entscheidungs- und Hilfeprozesse selbst involvieren: Dies ist zunächst erneut ein demokratisch-rechtliches Erfordernis, das auch verlangt, die Rechtsposition der Betroffenen und Beteiligten sowohl bei der Entscheidung über Hilfen und im Hilfeprozeß selbst zu stärken. Qualität liegt dann darin, ob solche Mitwirkungsprozesse vorgesehen und praktiziert werden. Dies kann man rechtsstaatlich diskutieren wie aber auch fachlich-methodisch: Insbesondere die jüngeren Ansätze zur Partizipation in der Jugendhilfe versuchen beide Strömungen zu verbinden, um so ein spezifisches Merkmal von Qualität – etwa in der Heimerziehung – festzuhalten (vgl. BLANDOW/GINTZEL/HANSBAUER 1999). Dabei handelt es sich allerdings nicht nur um eine politische Fragestellung, sondern um ein sachliches Erfordernis, weil jede Hilfe nur dann mit Erfolgchancen rechnen kann, wenn sie in einem Prozeß der Ko-produktion im Sinne des uno-actu-Prinzips realisiert wird. Insofern kann man von einem *Prinzip der Kooperation* sprechen.

Unterhalb dieser rechtsstaatlich definierten Stufe beweist sich Qualität von Sozialpädagogik und Jugendhilfe darin, ob und wie sie sich ihrer selbst bewußt sind; man kann dies als *Prinzip der Deutlichkeit* bezeichnen. Damit ist mehrerlei gemeint:

- Zum einen verlangt es, daß sich Erziehungshilfen schlechthin wie auch im konkreten Einzelfall gegenüber den sozialen Verhältnissen positionieren. Dies scheint trivial, weil die Verfahren von Diagnose und Anamnese eine Analyse der konkreten Lebenssituation der Betroffenen voraussetzen. Weniger trivial ist aber eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen als Voraussetzung von Hilfebedürftigkeit, die kritische Debatte möglicher Konsequenzen andererseits. Um ein heikles Beispiel zu nennen: Gegenwärtig zeichnen sich fachliche Tendenzen ab, die einen individualisierenden Hilfeprozeß präferieren; die Frage ist aber, ob damit nicht gerade gegenüber den erfahrenen Folgen gesellschaftlicher Individualisierung möglicherweise sinnvolle Gruppen- und Gemeinschaftserfahrungen von vornherein ausgeschlossen werden. Deutlichkeit heißt also hier, daß zumindest gute Gründe dafür genannt werden, keine pädagogischen Alternativen zu verfolgen.
- Zum anderen verlangt Deutlichkeit, eine eigene Dignität von Erziehungshilfe festzuhalten. Eingedenk von komplexen, unvergleichlichen Belastungskonstellationen einerseits, schwieriger Betreuungsverhältnisse und einer Vielzahl von Faktoren, die mittel- und langfristig über Erfolg entscheiden, besteht die Aufgabe darin, die sachliche Eigenart von Jugendhilfe prinzipiell und positiv zu formulieren: Ein Qualitätsmerkmal besteht dann dar-

in, daß sich Erziehungshilfe zu sich selbst als einer angesichts der gesellschaftlichen Verhältnisse und der konkreten Problemlagen von Kindern und Jugendlichen eigenständigen Erziehungsform bekennt, die anders, aber nicht schlechter ist als andere pädagogische Settings; dies hätte zur Folge, daß sie nicht die Täuschung versucht und die Enttäuschung hervorruft. Insofern könnte es sinnvoll sein, nicht die Familie als jene selbst schon imaginäre Institution zum Maßstab zu wählen, allzumal häufig die Lebensform Familie selbst in einem Maße belastet ist, das Erziehungshilfen erforderlich macht. Insofern könnte es auch ein Qualitätskriterium sein, wieweit die Hilfen zur Erziehung sich Rechenschaft darüber abgeben, ob sie Distanz oder Nähe zum Herkunftsort wählen. Allgemeiner: Es kommt darauf an, sichtbar begründete Optionen zu eröffnen, über welche dann alle Beteiligten zu entscheiden haben; wobei noch die Verfahren der Entscheidung selbst so transparent gemacht werden müssen, daß sie nicht von subtilen Machtmechanismen überlagert werden.

- Dann bedeutet Deutlichkeit auch, das Geschehen in den Hilfen selbst klar zu machen, sichtbare Hilfen anzubieten, über die auch Auseinandersetzungen möglich sind. Selbstverständlich weckt dies den Argwohn, hier schleiche sich die konservative Rhetorik einer Pädagogik der Grenze ein. Doch geht es nicht um Grenzen, sondern um Regeln; Subjekte benötigen in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen die Erfahrung von Regeln, welche sie für sich selbst aneignen und nutzen können; und zwar weniger zur Begrenzung ihrer Aktivitäten, sondern im Gegenteil zur Ausdehnung ihres Handlungsspielraums. Pragmatisch läßt sich solche Qualität daran erkennen, ob Erziehungsprozesse als solche definiert und bewußt ausgestaltet werden, dabei die Möglichkeit eröffnen, klare gemeinsame Ansprüche zu setzen und Ziele zu formulieren, über deren Verwirklichung ein Austausch aller Beteiligten stattfindet. Möglicherweise führt dies zu einer stärkeren Formalisierung der Erziehungsprozesse in den Hilfen – dies kann problematisch sein, läßt sich aber nicht vermeiden, wenn der nach aller Forschung wichtige Anspruch auf Transparenz eingehalten werden soll.
- Endlich verlangt Deutlichkeit definierte Beziehungen mit hoher Verlässlichkeit. Dies setzt persönliche Dichte und Nähe, möglicherweise sogar eine gewisse Aufdringlichkeit voraus, in der Exklusivität des Anspruchs an die Minderjährigen und die Bereitschaft sich niederschlagen, solche Exklusivität auch mitzutragen. Gegenüber den Unverbindlichkeiten im Kontext erzieherischer Hilfen scheint es wichtig zu sein, verbindlich und nachdrücklich für die Kinder und Jugendlichen einzutreten und Beziehungen zu ihnen zu gestalten. Als ein Problem der Jugendhilfepraxis wird gegenwärtig diskutiert, daß sie zwar den Subjekten hohe Freiheits- und Spielräume einräumt, dabei auf eigentümliche Weise unverbindlich geworden ist. Sie ist gleichsam bei aller Anwesenheit abwesend, wagt kaum mehr, sich den Individuen zu nähern, auch Forderungen an sie zu stellen.
- Deutlichkeit bedeutet dann aber auch, daß sich die Fachkräfte über sich selbst im klaren sind. In diesem Sinne werden formulierte und in verbindlichen Normenbüchern festgehaltene, vielleicht sogar über Audits kontrollierte Standards der Personalstrukturen, des Informationsaustausches, endlich der Supervision hilfreich. Wie weit die Praxis der Jugendhilfe davon

noch entfernt ist, belegt die empirische Forschung vor allem für die Situation in den Neuen Bundesländern. Auch hierin zeigt sich eine politische Dimension der Qualitätsdebatte.

Deutlichkeit läßt sich zumindest als Frage operationalisieren: Wie weit geben Erziehungshilfen Rechenschaft darüber ab, was sie sind und was sie konkret mit einem Kind und einem Jugendlichen wollen? Wie weit sind die Geschehnisse in ihnen transparent, von allen Beteiligten nachzuvollziehen? Dies setzt voraus, daß das Geschehen in den Institutionen noch klarer analysiert wird. Erziehungshilfen mögen zuweilen trivial sein, weil sie in Alltäglichkeit, in normales Leben jenseits spektakulärer Ereignisse einüben. Aber über dieses normale Leben wissen wir noch zu wenig, noch besteht die Bereitschaft, solche Einübung in Alltäglichkeit als pädagogische Aufgabe zu akzeptieren. Ein Grund für die gegenwärtige Neigung zu erlebnispädagogischen Konzepten liegt daher möglicherweise darin, daß diese fachlich aufregender, vielleicht auch eher in der Öffentlichkeit reputierlich erscheinen, weil sie mit dem hinreichenden Thrill auftreten, der einer Erlebnisgesellschaft entspricht; der abenteuerpädagogische Segeltörn wirkt dann wie eine hochkomplizierte Operation, gegenüber welcher eine Woche in der Wohngruppe mehr an die Tätigkeiten eines biedereren Hausarztes erinnert.

Endlich: Qualität in der Erziehungshilfe entsteht nur, wo diese sich als *pädagogische Leistung* begreift. Dies setzt Fachlichkeit, Wissen um soziale, psychologische relevante Problemkonstellationen bei den Kindern und Jugendlichen, um Rahmenbedingungen des sozialen und pädagogischen Handelns voraus. Es verlangt zugleich die Bereitschaft, Perspektiven für ein Leben in einer diffus gewordenen Welt zu entwickeln, damit sich individuelle Subjekte als solche begreifen und erfassen können, um im Umgang mit dieser Welt ungefährdet und unbelastet bleiben zu können. Dies verlangt freilich auch ein Kriterium, das bei aller Qualitätsdiskussion nicht ausgeklammert werden soll: Professionelle Kräfte in Erziehungshilfen müssen bereit sein, sich mit dem einen oder anderen Menschen auseinanderzusetzen, nicht unbedingt streng parteilich (vgl. MERCHEL 1999), aber doch in aufmerksamer Zuwendung. Darin verläßt man freilich wieder die politische Linie der Qualitätsdebatte zugunsten dessen, was früher als pädagogischer Eros bezeichnet wurde. Diesen in Anspruch zu nehmen, mag irritieren im Kontext einer Debatte, die von modernen Semantiken geprägt wird. Apriori stehen diese jedoch keineswegs für Fortschritt, allzumal wenn es letztlich darum geht, die Handlungsfähigkeit der Subjekte im Kontext von Sozialpädagogik und Jugendhilfe jenseits der erkannten und begriffenen Umstände zu sichern – womit wir wieder bei PESTALOZZIS Hoffnung angelangt wären: „... aber ich sahe eben sobald, der Mensch macht die Umstände, er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken“.

Literatur

- ALLEMEYER, J.: Pädagogik versus Wirtschaftlichkeit. Können Erziehungsheime wirtschaftlich handeln? In: *Neue Praxis* 13 (1983), S. 53–65.
- BAUER, R.: „Hier geht es um Menschen, dort um Gegenstände“. Über Dienstleistungen, Qualität und Qualitätssicherung. In: *Widersprüche* 1996, Heft 61, S. 11–49.

- BECK, U.: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt a.M. 1993.
- BERTRAM, H.: Familie, Ökonomie und Fürsorge. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 53/98. 25. Dezember 1998, S. 27–37.
- BLANDOW, J./GINTZEL, U./HANSBAUER, P.: Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage. Münster 1999.
- BREUER, S.: Die Gesellschaft des Verschwindens. Von der Selbsterstörung der technischen Zivilisation. Hamburg 1992.
- BROSE, H. G./HILDENBRAND, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988.
- BRUMLIK, M./KECKEISEN, W.: Etwas fehlt. Zur Kritik und Bestimmung von Hilfsbedürftigkeit für die Sozialpädagogik. In: Kriminologisches Journal 8 (1976), Heft 4, S. 241–262.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn 1994.
- DIN EN ISO 9004 Qualitätsmanagement und Elemente eines Qualitätsmanagementsystems – Teil 1: Leitfaden, Berlin 1994.
- DIN EN ISO 9004-2 Qualitätsmanagement und Qualitätsmanagementelemente – Leitfaden für Dienstleistungen, Berlin 1992.
- FORUM ERZIEHUNGSHILFEN: Output ohne Input. Themenheft. 1 (1995) Heft 1.
- GIDDENS, A.: Wandel der Intimität. Sexualität, Liebe und Erotik in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1993.
- HITZLER, R.: Existenzbastler im Wohlfahrtsstaat. Über „Vollkasko-Individualisierung“ als Handlungsrahmen. In: neue praxis 29 (1999), S. 535–542.
- HONDRICH, K. O.: Wie werden wir die sozialen Zwänge los? Zur Dialektik von Individualisierung. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken. 51 (1997), S. 283–292.
- HORKHEIMER, M./ADORNO T.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M. 1971.
- HORKHEIMER, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. (1946). In: M. HORKHEIMER: Gesamelte Schriften Band 6. Frankfurt a.M.
- INSTITUT FÜR SOZIALE ARBEIT e.V.: Qualifizierung der Hilfeplanung und der Hilfen zur Erziehung in der Stadt Frankfurt am Main. Untersuchungsergebnisse. Konzept zur Weiterentwicklung. Münster 1996.
- KLARE, A.: Qualität und Qualitätsstandards in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): Materialien zur Qualitätssicherung in der Jugendhilfe. Qs 9. Bonn 1997.
- KLATETZKI, TH. (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen. Ein Organisationskonzept in der Diskussion. Münster 1994.
- KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE, KGSt (Hrsg.): Wege zum Dienstleistungsunternehmen Kommunalverwaltung. Fallstudie Tilburg. Bericht Nr. 19. Köln 1992.
- KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE, KGSt (Hrsg.): Das neue Steuerungsmodell. Begründung, Konturen, Umsetzung. Bericht Nr. 15/1993, Köln. Outputorientierte Steuerung der Jugendhilfe. Bericht Nr. 9. Köln 1994.
- KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE, KGSt (Hrsg.): Integrierte Fach- und Ressourcenplanung in der Jugendhilfe. Bericht Nr. 3. Köln 1996.
- KRAUSSER, K.: Neue Steuerungsmodelle in der Jugendhilfe. Masterarbeit. Friedrich-Schiller-Universität Jena. MS Jena 1997.
- KUNSTREICH, T.: Das „Neue Steuerungsmodell“ (NSM). Essay über die Hegemonie konservativer Modernisierung. In: Widersprüche 16 (1996), Heft 59, S. 57–73.
- LASLETT, P.: Verlorene Lebenswelten. Geschichte der vorindustriellen Gesellschaft. Wien, Köln Graz 1988.
- LÜDERS, C.: Neue Steuerung in der Jugendhilfe. Versuch einer Standortbestimmung nach der ersten Aufregung. In: Diskurs 7 (1997) Heft 1, S. 76–81.
- MERCHEL, J.: Qualitätssicherung bei den Erziehungshilfen: Ein neues Thema mit neuen Perspektiven? In: Forum Erziehungshilfen 2 (1996), S. 100–106.
- KURZ, R.: Der Kollaps der Modernisierung. Frankfurt a.M. 1991.
- MERCHEL, J. (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster 1998.
- MERCHEL, J.: Parteilichkeit als Handlungsprinzip: eine Bedrohung für professionelle Methodik in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis 29 (1999), S. 605–609.
- MOLLENHAUER, K./UHLENDORFF, U.: Sozialpädagogische Diagnosen – Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim und München 1992.
- MOLLENHAUER, K./UHLENDORFF, U.: Sozialpädagogische Diagnosen – Selbstdeutungen verhaltens-

- schwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim und München 1995.
- MÜNCH, R.: Die Kultur der Moderne. Zwei Bände. Frankfurt a.M. 1986.
- MÜNCHMEIER, R.: Zwischen Pädagogik und Infrastruktur. Zum wissenschaftlichen Programm der Sozialpädagogik. (Antrittsvorlesung am 12.12.1996). MS. Berlin 1996.
- MÜLLER, B.: Qualitätsprodukt Jugendhilfe: kritische Thesen und praktische Vorschläge. Freiburg 1996.
- MÜLLER, B.: Probleme der Qualitätsdiskussion in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. In: J. MERCHEL (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe: Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster 1998, S. 43–60.
- PESTALOZZI, J. H.: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. (Zürich 1797). In: PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Band 12. Berlin 1938.
- PETERS, F.: Stärkung der Subjekte oder Management der Spaltung? Zur Kritik an den Neuen Steuerungsmodellen. Eine Sammelbesprechung. In: Forum Erziehungshilfen 3 (1997), S. 52–58.
- PETERS, F. (Hrsg.): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt a.M. 1999.
- POLANYI, K.: The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Wien 1977.
- SENNETT, R.: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt a.M. 1986.
- SENNETT, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998.
- SCHWABE, M.: Wer sind unsere Kunden? Wie definieren sich unsere Aufträge? Worin bestehen unsere Leistungen. In: Widersprüche 16 (1996), Heft 59, S. 5–26.
- UHLENDORFF, U.: Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung. Weinheim und München 1997.
- VOLKMAR, S.: Neue Ansätze der Qualitätssicherung im pädagogischen Handlungsfeld: DIN EN ISO 9000, Bildungscontrolling und die Lernende Organisation. Magisterarbeit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. MS Jena 1997.
- WINKLER, M.: Das Allgemeine und das Besondere. Über sozialwissenschaftliche Zeitdiagnose und pädagogische Theorie aus Anlaß von GERHARD SCHULZES „Erlebnisgesellschaft“. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 17 (1993), Heft 27, S. 42–51.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Michael Winkler, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik, Friedrich-Schiller-Universität Jena, 07740 Jena.

Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex

Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe

Seit einiger Zeit hält ein neues, für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen noch ungewohntes Vokabular Einzug in Einrichtungen der Jugendhilfe: Formen der „Qualitätssicherung“ sollen installiert werden, die mit rätselhaften und Aufmerksamkeit beanspruchenden Kürzeln wie „TQM, DIN ISO 9000ff., EFQM“ gekennzeichnet werden und die mit Hilfe von externen oder internen „Audits“ nach außen sichtbar gemacht und auf Dauer gestellt werden sollen. Solche Vokabeln markieren einen seit einigen Jahren anhaltenden Trend der zunehmenden Managementorientierung nicht nur in der Jugendhilfe, sondern bei allen sozialen Dienstleistungen. Das „Produkt Soziale Arbeit“ soll effektiver und effizienter ausgestaltet werden, und zur Erreichung dieses Ziels erhofft man sich wirkungsvolle Impulse durch eine verstärkte Adaption von Denkweisen und Verfahrensweisen aus dem Bereich der gewerblichen Produktion und Dienstleistung (vgl. dazu u.a. die Handbücher ARNOLD/MAELICKE 1998; BADELT 1999; HAUSER/NEUBARTH/OBERMAIR 1997 sowie KNORR/OFFER 1999). Verfahren des Qualitätsmanagements werden in einer verwirrenden Vielfalt aus dem industriellen Bereich oder aus den gewerblichen Dienstleistungen in die Soziale Arbeit transponiert, häufig in unklaren Begrifflichkeiten und ohne plausible Abgrenzungen zueinander (vgl. die Zusammenstellungen bei BOBZIEN/STARK/STRAUS 1996 und GERULL 1998). Mit der Übertragung des Qualitätsbegriffs aus dem Managementbereich in die Soziale Arbeit werden nun allerdings elementare fachliche Dimensionen der Jugendhilfe berührt. Die Forderung, durch gezieltes Management die Einrichtungen der Jugendhilfe zu professionalisieren, bezieht sich nicht mehr nur, wie in einem Großteil der bisherigen Vorschläge zum Sozialmanagement, auf die Rahmenbedingungen (Finanzierungsmodalitäten, Einordnung in das sozialpolitische Umfeld etc.), sondern sie richtet sich nun auch auf den Kern, auf das sozialpädagogische Handeln. In diesem Beitrag soll untersucht werden, auf welche Weise dies geschieht, welche Spannungen zwischen der aktuellen Ausrichtung der Qualitätsdiskussion und den Merkmalen sozialpädagogischen Handelns bestehen und wie – soweit dies in ersten Berichten bereits erkennbar ist – die Praxis mit diesem Spannungsfeld umgeht.

1. Von „fachlichen Standards“ zu „Qualitätskriterien“: Was ist neu an der aktuellen Qualitätsdiskussion?

Die aktuelle Qualitätsdiskussion in der Jugendhilfe hat zwar eine neue Form angenommen, jedoch wäre es eine arge Verkürzung, würde man mit der neuen Verwendung die Tradition der vielfältigen und häufig kontroversen Erörterungen zur Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Praxis in den unter-

schiedlichen Arbeitsfeldern der Jugendhilfe an den Rand drängen. Die bisherige Tradition der Debatte um fachliche Standards und Normen war allerdings tendenziell zweigeteilt. Im Praxisdiskurs wurden unter dem Begriff der „fachlichen Standards“ vorwiegend Fragen der Ausstattung der Einrichtungen, der Qualifikation des pädagogischen Personals, der angemessenen Größe der Einrichtung etc. erörtert, also solche Aspekte der strukturellen Rahmenbedingungen, die in den Vokabeln des Qualitätsdiskurses als Elemente der „Strukturqualität“ bezeichnet werden. Demgegenüber wurde hinsichtlich der Überprüfung und gezielten Beeinflussung der pädagogischen Prozesse (Prozeßqualität) und erst recht ihrer Wirkungen (Ergebnisqualität) mit dem Hinweis auf das strukturelle Technologiedefizit jeglicher Pädagogik (LUHMANN/SCHORR 1982) in den meisten Fällen eine Abwehrhaltung eingenommen; hier orientierte man sich vorwiegend an weichen Verfahren wie der Supervision, die man als qualitätsfördernde Beratungsarrangements einsetzte, deren Bedeutung aber weitgehend auf interne Prozesse beschränkt blieb. Die Konzentration auf Fragen der Strukturqualität erklärt sich zum einen durch die Tatsache, daß diese Elemente von Qualität sich besonders gut zum Messen eignen und somit eine intersubjektive Verständigung um das Vorliegen von Aspekten der Strukturqualität problemlos möglich ist, auch wenn bei der Festlegung von Maßstäben ein interessenbezogener Dissens einkalkuliert werden muß; man kann in der Sache unterschiedliche Auffassungen vertreten, aber man kann diese Unterschiede an intersubjektiv geteilten Meßgrößen festmachen. Zum anderen entlastet die Konzentration auf Kriterien der Strukturqualität, weil diese durch politische Entscheidungen größtenteils von außen gesetzt sind und weil dadurch die Verantwortung für Qualität externalisiert werden kann: Wenn die Qualität der Einrichtung in erster Linie als ein Produkt der Rahmenbedingungen konzipiert wird, gerät die möglicherweise belastende Suche nach intern verursachten Qualitätsmängeln in den Hintergrund, bzw. sie wird in ihrer Bedeutung als sekundär definiert oder gar marginalisiert.

Die aktuelle Qualitätsdebatte setzt hier veränderte Akzente, indem sie Fragen der Prozeßqualität und der Strukturqualität gleichermaßen in den Mittelpunkt rückt und zur strukturierten Bewertung pädagogischer Prozesse auffordert. Diese Erweiterung und die damit einhergehende öffentliche Aufmerksamkeit gegenüber den Leistungsmöglichkeiten der Jugendhilfe zieht in der Praxis ambivalente Einstellungen nach sich: Einerseits sieht man in der Qualitätsdebatte eine Chance zur gezielten Verbesserung der eigenen Praxis (interne Professionalisierung) und einer verbesserten öffentlichen Darstellung der Jugendhilfe (außengerichtete Legitimation), andererseits werden Abwehrreflexe sichtbar, die auf tiefgehende Befürchtungen hinsichtlich unzulässiger Übergriffe in die sozialpädagogische Handlungsautonomie verweisen. Beide Pole dieser Ambivalenz scheinen u.a. angesichts der Tatsache, daß die aktuelle Qualitätsdiskussion sich nicht aus der Profession selbst entwickelt hat, sondern primär von außen an die Jugendhilfe herangetragen worden ist (vgl. MERCHEL 1998a), verständlich und werden durch konkrete Erfahrungen im Alltag der Jugendhilfe sowie in den vielfältigen Veröffentlichungen und Empfehlungen zum Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe immer wieder bestätigt.

Wenn zu konstatieren ist, daß die Qualitätsdiskussion in der Jugendhilfe eine lange Tradition in der Beschäftigung mit Fragen der Angemessenheit von

Strukturen und Prozessen für die zu bewältigenden sozialen und pädagogischen Probleme aufweist, ohne daß dabei das Qualitätsvokabular im Mittelpunkt gestanden hat, so ist danach zu fragen, worin das eigentlich Neue und die Herausforderungen der aktuellen Qualitätsdiskussion zu suchen sind. Diese zeigen sich vor allem in vier Punkten:

- a) Während bisher in vielen Diskussionen Aspekte der Strukturqualität („fachliche Standards“) im Mittelpunkt standen, werden Fragen der Prozeß- und sogar der Ergebnisqualität stärker in die Qualitätsdebatte einbezogen. Diese Ausweitung dokumentiert sich insbesondere in den Regelungen des § 78b KJHG, wonach – entsprechend der Begründung zum Gesetzesentwurf (Bundestagsdrucksache 13/10330, S. 18) – Kriterien zu Prozeß- und Ergebnisqualität sowie Verfahren zu deren Überprüfung zum Bestandteil der Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung gemacht werden sollen. Der von dieser Regelung ausgehende Impuls wird sich wohl über den zunächst angezielten Bereich der stationären und teilstationären Erziehungshilfe ausdehnen und normsetzend auch die anderen Arbeitsfelder der Jugendhilfe ansprechen.
- b) Fachliche Standards und pädagogische Konzepte müssen genauer definiert und möglichst konkretisiert werden, um Kriterien und Möglichkeiten zur Überprüfung zu gewinnen. Viele Vokabeln aus den Fachdebatten der Jugendhilfe (z.B. Lebensweltorientierung, Prävention, Empowerment, Partizipation, Parteilichkeit u.v.a.m.) wurden zwar von den Einrichtungen in ihre Konzepte übernommen, jedoch wurde nicht immer ausreichend deutlich, an welchen Handlungsformen und Merkmalen der pädagogischen Praxis sich die Umsetzung solcher konzeptioneller Leitorientierungen beobachten und bewerten ließ. Die Qualitätsdiskussion fordert hier Konkretisierungen und Indikatoren, um Konzept und Handeln näher aneinander zu rücken, um das Alltagshandeln stärker konzeptionell auszurichten und um die Begründungen für sozialpädagogisches Handeln transparenter werden zu lassen.
- c) Es sind zumindest einrichtungsintern, aber in der Folge auch trägerübergreifend, Verfahren zur kontinuierlichen Qualitätsbewertung zu erarbeiten, so daß die Qualitätsbewertung aus der bisher vorherrschenden Beliebigkeit und Zufälligkeit herausgeholt wird. Strukturierung und Kontinuität der Qualitätsbewertung werden als wesentliche Ansatzpunkte für eine gezielte Qualitätsentwicklung projiziert. Die Implementation von entsprechenden Verfahren vollzieht sich zunächst auf der Ebene der jeweiligen Einrichtungen, jedoch zielt die Qualitätsdebatte gleichermaßen auf einrichtungsübergreifende Kontexte, weil dies zum einen eine Verankerung der einzelnen Einrichtung in einen Fachkontext verspricht, weil zum anderen ein einrichtungsübergreifender Bezug den Qualitätsimpuls innerhalb der einzelnen Einrichtungen am Leben hält und weil zum dritten mit dem Vergleich zwischen Einrichtungen als qualitätsförderndem Steuerungsmechanismus kalkuliert wird.
- d) Mit der gesetzlichen Zementierung des Qualitätsthemas durch § 78b KJHG wird die Qualitätsdiskussion gleichermaßen zu einer fachlichen wie (sozial-)politischen Debatte. Indem die Definition der erwünschten Qualität von Leistungsangeboten und eine damit verkoppelte Qualitätsbewertung zum Gegenstand von Vereinbarungen über Leistungsentgelte gemacht werden, kann die Frage, welche Qualität erforderlich ist und welche Kosten da-

mit verbunden sind, im kommunalpolitischen Raum prägnanter thematisiert werden. Eine politische Profilierung der Qualitätsdebatte wird möglich (vgl. dazu MERCHEL 1998b). Gleichzeitig resultiert jedoch aus der Verkopplung des Qualitätsthemas mit der Finanzierungsregelung in Form von Leistungsverträgen eine tendenzielle Dezentralisierung der Qualitätsdebatte mit den entsprechenden Risiken. Wenn die gewünschte und finanzierbare Qualität an vielen kommunalen Orten dezentral ausgehandelt wird, wird fraglich, in welcher Form übergreifende sozial- und fachpolitische Regulative markiert und aufrecht erhalten werden können.

Während die Bemühungen zur Modernisierung der Sozialverwaltung („neue Steuerungsmodelle“) das Qualitätsthema zwar programmatisch in den Mittelpunkt rückten (KGSt 1995), aber in der Praxis dieser Impuls weitgehend vernachlässigt wurde (vgl. SECKINGER u.a. 1998; MERCHEL 1999), kann für die Jugendhilfe vor allem die Neufassung der Finanzierungsregelungen in den §§ 78a–g KJHG als ein Ort identifiziert werden, über den das Qualitätsthema fachpolitisch intensiviert wurde.¹ Die gesetzliche Neuregelung im KJHG (vgl. KRÖGER 1999) zielt auf eine Modernisierung des Bereichs Erziehungshilfe in zweierlei Hinsicht: Während die Leistungsvereinbarung und die Entgeltvereinbarung auf eine betriebswirtschaftlich akzentuierte Modernisierung abzielen, entfaltet die Vereinbarung zur Qualitätsentwicklung einen Modernisierungsimpuls, der vorwiegend die fachliche Ebene anspricht. Verknüpfungspunkte zwischen beiden Impulsen bestehen zum einen über den Qualitätsbegriff, der im Kontext der Leistungsvereinbarung auftaucht und im Zentrum der Qualitätsentwicklungsvereinbarung steht. Zum anderen werden die betriebswirtschaftliche und die fachliche Intention zur Modernisierung dadurch miteinander verknüpft, daß der Gesetzgeber den Abschluß aller drei Vereinbarungen zur Voraussetzung für eine Übernahme des Entgelts erklärt und dadurch eine Zusammenführung der beiden unterschiedlichen Zielrichtungen der Modernisierung fordert. In der skizzierten Verkopplung betriebswirtschaftlicher und fachbezogener Modernisierungsimpulse wird eine neue Dimension der aktuellen Qualitätsdebatte erkennbar: Über den Qualitätsbegriff wird die auf fachbezogene Aspekte weitgehend beschränkte und von betriebswirtschaftlichen Elementen getrennte Diskussion ausgeweitet und der Zumutung ausgesetzt, ressourcenbezogene und fachliche Elemente des Diskurses stärker miteinander zu verschränken. Dies birgt Chancen und Risiken gleichermaßen: Chancen in-

1 Zur Vermeidung von Mißverständnissen sei angemerkt, daß die Neufassung der Finanzierungsregelungen in der Erziehungshilfe in erster Linie finanzpolitisch und nicht fachpolitisch motiviert war. Im Gesetzentwurf werden als Ziele genannt „die Dämpfung der Kostenentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere im Bereich der stationären und teilstationären Leistungen“, „die Schaffung einer stärkeren Transparenz von Kosten und Leistungen“ sowie „die Verbesserung der Effizienz der eingesetzten Mittel“ (Bundestagsdrucksache 13/10330 vom 1.4.1998, S. 17). Bewertet man diese Ziele, so wird man über die Leistungsbeschreibung und über die neue Form des Leistungsentgelts wohl einen transparenten und effizienteren Einsatz von Finanzmitteln erreichen können. Ob allerdings eine „Kostendämpfung“ im Sinne einer Reduktion oder zumindest eines „Einfrierens“ des finanziellen Aufwands für teilstationäre und stationäre Erziehungshilfen mit Hilfe der Vereinbarungen erreicht werden kann, ist angesichts der vielen Faktoren, die bei der Herausbildung der Kostensätze wirksam werden und die in der Höhe des Leistungsentgelts ihren Niederschlag finden, zweifelhaft.

sofern, als dadurch einer allzu starken Dominanz des betriebswirtschaftlichen Aspekts der Modernisierung entgegengewirkt werden kann, Risiken insofern, als mit der Verkoppelung die Gefahr einer bereits frühzeitigen Durchdringung fachlichen Qualitätsdenkens mit den Kategorien des wirtschaftlich Realisierbaren und damit eine empfindliche Einschränkung in der Autonomie pädagogischen Konzipierens einhergeht.

Es wird zu beobachten sein, ob in der Praxis der umfassende Modernisierungsimpuls mit seinen betriebswirtschaftlichen *und* fachlichen Ausrichtungen in seiner gesetzlich geforderten Einheit gehalten wird oder ob eine Vernachlässigung der Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung zu einer losgelösten betriebswirtschaftlichen Modernisierung führt mit dem möglichen Effekt einer allmählichen Erosion der fachlichen Handlungsbedingungen in den Einrichtungen.

2. Widersprüche und Probleme einer fachlich tragfähigen Qualitätsentwicklung

Betrachtet man die Reaktionen in der Praxis der Jugendhilfe auf die mit Vehemenz aufgekommene Qualitätsdebatte, so kann man eine Suche nach Orientierungen konstatieren, die sich in widersprüchlichen Artikulationen, in einem Hin und Her zwischen der Abwehr gegenüber einem befürchteten Leistungsabbau und dem offensiven Herangehen mit der Hoffnung auf Weiterentwicklung fachlichen Handelns ausdrückt. Ferner scheint die Praxis der Jugendhilfe in der Verarbeitung der Qualitätsdebatte zu schwanken zwischen einer unkritischen Bereitschaft zur Übernahme des im wirtschaftlichen Managementbereich entwickelten Vokabulars und dort praktizierter Methoden einerseits und dem Bemühen um eine Aufrechterhaltung eigener fachlicher und fachpolitischer Traditionen andererseits, bisweilen mit der Tendenz, die Bezugspunkte für das Management und für die Fachdebatte deutlich gegeneinander abzugrenzen. Dabei behindern sowohl die differenzlose Bereitschaft sozialpädagogischer Akteure zur Anpassung an die Logik betriebswirtschaftlichen Managementdenkens als auch die Verabsolutierung der Differenzen und die damit einhergehende Abgrenzung einen weiterführenden Diskurs, bei dem sowohl die sozialpolitischen Herausforderungen (Legitimationsnachweise etc.) aufgegriffen als auch bisher nicht entfaltete Impulse für die fachliche Weiterentwicklung der Jugendhilfe produktiv verarbeitet werden könnten.

Die Suche nach Orientierung im Hinblick auf ein fachlich tragfähiges und die Anforderungen des sozialpolitischen Kontextes berücksichtigendes Qualitätsmanagement läßt sich vor allem an fünf Themen festmachen:

- an der Bewertung der professionspolitischen Herausforderung des Qualitätsthemas,
- am Umgang mit dem Konstruktcharakter des Qualitätsbegriffs,
- an der Frage der Meßbarkeit und der Überprüfbarkeit sozialpädagogischen Handelns,
- an den Steuerungsinteressen und deren Handhabung im Qualitätsdiskurs,
- am Umgang mit der Forderung nach Legitimation über Ergebnisse und Wirksamkeit.

Die folgenden Ausführungen sollen einige Aspekte dieser Orientierungssuche nachzeichnen und Ansatzpunkte für ein tragfähiges Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe zur Diskussion stellen.

2.1 Qualitätsdebatte als professionspolitische Herausforderung

Die Qualitätsdebatte ist geprägt durch eine Zweigleisigkeit: durch die Adaptation von betriebswirtschaftlichen Konzepten einerseits und durch die fachlichen sozialpädagogischen Denktraditionen andererseits. Diese Zweigleisigkeit produziert vielfältige Verständigungsprobleme und divergierende Diskussionsstränge. Am einem Beispiel mag dies verdeutlicht werden. Während in der betriebswirtschaftlichen Managementlehre das Qualitätsthema vorwiegend aus der Sicht von formalisierten Verfahrensweisen (z.B. der „Qualitätsplanung, Qualitätslenkung und Qualitätsprüfung“, ARNOLD 1998) abgehandelt und an die Jugendhilfe mit dem Ansinnen der Übertragung herangetragen wird, erzeugt genau dieses Vorgehen auf der Seite der sozialpädagogischen Akteure Unbehagen, weil sie darin ihre spezifischen prozeßqualitativen Kriterien für pädagogische Beziehungen nicht aufgenommen sehen. Die Skepsis richtet sich auf die Trennbarkeit von Form und Inhalt, die durch die Propagierung des betriebswirtschaftlichen Qualitätsmanagements suggeriert wird. Das Gefühl der Enteignung der eigenen Profession wächst mit der wahrgenommenen Intensität der Forderung, betriebswirtschaftliche Logik und daraus entwickelte Verfahrensweisen ohne einen reflektierten, differenzierenden und experimentierenden Akt der Vermittlung im eigenen Arbeitsfeld praktizieren zu sollen. Das Einsickern von formalisierender, betriebswirtschaftlich induzierter Sprache in sozialpädagogische Handlungskontexte, wie es in folgendem Zitat aus einer Veröffentlichung zum Qualitätsmanagement in einer Einrichtung der Erziehungshilfe zum Ausdruck kommt, muß schon fast aus Gründen der Selbstwert-erhaltung als Profession zur Abwehr durch Sozialpädagogen führen:

„Die gewählte Vorgehensweise gründet auf dem für das Qualitätsmanagement wesentlichen Verständnis, wonach Produkte und Dienstleistungen durch Prozesse geschaffen werden. Im Prozeß setzt die Einrichtung personelle und materielle Ressourcen ein, um im Sinne ihres Auftrags für den Leistungsempfänger einen Nutzen zu erbringen oder eine Wertschöpfung zu erzielen. Bei der Analyse unterteilen die Projektteams die Prozesse in Einzelschritte und dokumentieren diese grafisch wie verbal. Sie bestimmen die einzelnen Prozeßelemente, Beteiligte, Hilfsmittel und Ergebnisse und definieren die Kundenkontaktpunkte sowie die Verbindungsstellen zwischen den Organisationseinheiten.“ (BMFSFJ 1998, S. 17)²

- 2 Das Zitat stammt aus einer vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend herausgegebenen Broschüre, die Teil einer umfassenden „Bundesinitiative Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe“ ist. Im Rahmen dieses Programms versucht das Bundesministerium, das Qualitätsthema offensiv in die Praxis der Jugendhilfe hineinzutragen. Die Broschürenreihe „QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe“, deren erstes Heft im Januar 1996 herausgegeben wurde, umfaßt mittlerweile 21 Hefte (Stand Juni 1999). Auch dies mag als Indikator genommen werden für die Bedeutung, die dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe zugesprochen wird.

Daß es sich hier um Vorgänge in der Sozialen Arbeit oder gar um Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Heimerziehung handelt, wird in einer solchen Sprache, für die weitere Belege aus der Qualitätsdiskussion angeführt werden können, kaum sichtbar. Das Arbeitsfeld und die darin enthaltenen eigentlichen sozialpädagogischen Aufgaben werden unkenntlich. Dies erzeugt zum einen emotionale Differenzen bei denjenigen, die ohne eine Identifikation mit dem Arbeitsfeld ihre Aufgaben gar nicht angemessen bewältigen können, und zum anderen ruft es die kritische Frage nach dem Verhältnis formaler Verfahren und spezifischen Inhalten hervor.

Der professionspolitisch motivierte Widerstand gegenüber einer Vereinnahmung durch formalisierte betriebswirtschaftliche Konzepte wird noch dadurch unterstützt, daß die Zielrichtung der gesamten Qualitätsdebatte weder sozialpolitisch noch fachpolitisch transparent ist. Unter sozialpolitischem Aspekt entsteht ein Mißtrauen angesichts der Eingebundenheit der Qualitätsdiskussion in einen Zusammenhang des Ressourcenabbaus und der sparpolitisch motivierten Suche nach vermeintlichen Effizienzlücken in der Sozialen Arbeit. Fachpolitisch wird noch nicht deutlich, ob die Qualitätsdiskussion sich praktisch eher in Richtung deskriptiv-analytischer Konzepte oder eher in Richtung normativ-steuernder Konzepte bewegen wird. Es macht einen Unterschied, ob die Einführung eines Qualitätskonzeptes auf den Vergleich zwischen verschiedenen Einrichtungen mit dem Zweck eines Nachfragens und selbstgesteuerten Lernens zur Qualitätsverbesserung abzielt oder ob damit die Frage verbunden wird, welche Ausprägungen von Qualitätskriterien auf keinen Fall unterschritten werden dürfen, um ein gesetztes Qualitätsniveau nicht zu gefährden.

Solche Unklarheiten über fachpolitische Zielrichtungen, über sozialpolitische Einordnungen sowie über professionelle Zuständigkeiten und Grenzziehungen kennzeichnen den derzeitigen Stand der Qualitätsdiskussion. Der Qualitätsbegriff scheint als eine willkommene sprachliche Hülle genutzt zu werden, um unterschiedliche Ziele und Interessen zu aktualisieren und in den Mittelpunkt zu rücken, dabei auch solche, die vorher mit anderen, eher Widerstand erzeugenden Vokabeln belegt waren wie z.B. Ressourcenbegrenzung, Effizienzsteigerung u.a.m. Der Qualitätsbegriff eignet sich für solche strategischen Erwägungen vor allem aufgrund seiner Formalität, die inhaltlich Verschiedenartiges in sich aufzunehmen vermag, und aufgrund seiner positiven Konnotationen, die einen hohen Legitimationswert mit sich bringen. Vor diesem Hintergrund kann man die augenblickliche Diffusität der Qualitätsdiskussion auch als einen sozialpolitisch und professionspolitisch folgenreichen Kampf um den Qualitätsbegriff, um Leitorientierungen und um Zuständigkeiten für die Bearbeitung des Qualitätsthemas interpretieren. Das folgenreiche Eindringen anderer Berufsgruppen und deren Denkweisen in das berufliche Feld von sozialpolitisch und sozialarbeiterisch tätigen Personen wird von KARSTEN (1998/1999, S. 420 ff.) interpretiert als eine interprofessionelle Verschiebung, als Phänomen eines „professional war“: „Es geht um die Definitionsmacht, um Definitionsverhältnisse und eben die gesellschaftliche Zuständigkeit für das Soziale der Zukunft. Es geht um die legalen und legitimen Formen der Gestaltung des Sozialen.“ (S. 420)

Da die aktuellen Formen der Qualitätsdiskussion in der Jugendhilfe nicht primär aus der Profession heraus entwickelt wurden, sondern die stärkeren Impulse von außen (u.a. Sozialgesetze, Sparpolitik, Verwaltungsmodernisierung,

Sozialmanagementdebatte) an die Jugendhilfe herangetragen wurden, wird die Diskussion z.Zt. stärker beherrscht von den Überlegungen zur Anwendung an dernorts entwickelter Instrumentarien, während die aus der Profession heraus erarbeiteten Orientierungen zur verbesserten methodischen Ausrichtung der Arbeit (z.B. MÜLLER 1993; HEINER u.a. 1994; HEINER 1988; von SPIEGEL 1993) interessanterweise aus der Qualitätsdiskussion ausgeblendet oder mit einer Randstellung versehen wurden, obwohl doch hier wesentliche Potentiale für eine den spezifischen Merkmalen Sozialer Arbeit angemessene Ausrichtung des Qualitätsmanagements enthalten sind. Erst in jüngster Zeit werden die Vorschläge zur methodischen Qualifizierung und die Qualitätsdebatte allmählich in einen Zusammenhang gebracht (so mehrere Beiträge in HEINER 1996a und bes. in HEINER 1998). Die Orientierung an diesen Ansätzen eröffnet eine Perspektive, die geeignet ist, gegenüber den sichtbaren Tendenzen einer interprofessionellen Verschiebung die sozialpädagogische Definition und Bearbeitung des Qualitätsproblems zu behaupten und in Geltung zu setzen.

2.2 *Qualität als normatives und mit Interessen verbundenes Konstrukt*

Erhebt man in der Sozialen Arbeit die Forderung nach einer „objektiven Qualitätsdefinition“ (so z.B. WETZLER 1996, S. 109), dann hat man bereits die zentrale Eigenschaft des Qualitätsbegriffs verfehlt. Qualität ist ein Konstrukt, das außerhalb gesellschaftlicher und persönlicher Normen, Werte, Ziele und Erwartungen nicht denkbar ist. Ohne eine Verständigung darüber, nach welchen ethisch und normativ begründeten Maßstäben man in einer Gesellschaft mit Menschen bzw. in der Jugendhilfe mit Kindern und Jugendlichen umgehen sollte, wird ein Qualitätsdiskurs nicht zu führen sein. Ferner setzt das Bestreben, einer Leistung Qualität zuzusprechen oder abzuerkennen, voraus, daß man sich vorab über die Gültigkeit bestimmter Indikatoren verständigt hat und daß man mit diesen Indikatoren in die Lage versetzt wird, ein Mehr oder Weniger an Qualität einzuschätzen. Qualität ist somit nur in relativen Merkmalen bestimmbar: „Qualität ist keine absolute, unveränderliche Größe. Nicht einmal bei Produkten (wie bei Autos) läßt sich Qualität anders als in relativen Merkmalen ausdrücken; um so weniger bei Dienstleistungen. Qualität ergibt sich aus der Übereinstimmung zwischen Erwartungen hinsichtlich der Leistungen und der tatsächlich erbrachten Dienstleistung.“ (GARMS-HOMOLOVA, zit. nach MEINHOLD 1994, S. 42)

Der Relativität des Qualitätsbegriffs entspricht, daß das Erreichen von Qualität nur als graduelle Annäherung an ein ausgehandeltes Qualitätskonzept bestimmt werden kann und daß in dieses Qualitätskonzept in der Regel verschiedene Leistungsmerkmale eingehen, die in ihrer Bedeutung für das Zuerkennen von Qualität gewichtet werden. Hinzu kommt, daß Qualität auch in zeitlicher Hinsicht einen prozeßhaft-dynamischen Charakter annimmt. Merkmalen, denen nach heutigen fachlichen Erkenntnissen, nach heutigen Erwartungen der Adressaten, nach heutigen politischen Gewichtungen o.ä. eine wesentliche Bedeutung in einem Qualitätskonzept zugesprochen wird, können durch die Veränderung von Wertmaßstäben ein geringeres Gewicht erhalten oder gar in ihr Gegenteil verkehrt werden; umgekehrte Entwicklungen, daß

ehemals fast unbeachtete Qualitätsmaßstäbe in den Mittelpunkt der Qualitätsbeurteilung gerückt werden, sind selbstverständlich auch denkbar und aus der Praxis bekannt (so z.B. das prozeßqualitative Kriterium der praktischen Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Lebenslagen).

Wenn in einem Begriff wie dem der Qualität sein Konstrukt-Charakter so deutlich zutage tritt, dann wird auch seine unmittelbare Koppelung an Interessen offenkundig. Qualität konstituiert sich im – häufig konflikthaften – Zusammenspiel von unterschiedlichen Interessen. Verschiedene Interessenträger formulieren mehr oder weniger deutlich ihre Erwartungen an eine Jugendhilfeleistung und sind, je nach aktivierbaren Machtpotentialen, in der Lage, ihre Interessen gegenüber den leistungserstellenden Akteuren zur Geltung zu bringen. Bei der Definition von Qualität können sicherlich diejenigen Interessenträger die größten Machtpotentiale aktivieren, die über die wichtigsten Ressourcen zum Bestand einer Einrichtung verfügen. Dabei stehen zunächst die materiellen Ressourcen im Mittelpunkt, durch die in der Regel die Finanzgeber auch die Qualitätsdebatte prägen können. Da die Einrichtung (Träger, Mitarbeiter) die fachlichen und personenbezogenen Ressourcen einbringt und damit den öffentlichen Träger und die Politik von Problemdruck entlastet, kann auch sie sich mit einer gewissen Machtposition an der Aushandlung von Qualitätskriterien beteiligen. Gewichtet man demgegenüber die Macht der Adressaten der Jugendhilfe (Kinder, Jugendliche, Eltern), so wird diese erst ab einer gewissen Schwelle zu einer realen Einflußmöglichkeit: nämlich dann, wenn die Unzufriedenheit mit einer Leistung so stark angewachsen ist, daß ein Legitimationsverlust der Einrichtung droht. Unterhalb dieser Schwelle werden die Qualitätsauffassungen der Adressaten meist über Fachkräfte vermittelt; die Adressaten scheinen daher mit relativ geringen Einflußmöglichkeiten ausgestattet. Dieses Bild unterschiedlicher Machtverteilungen bei den Interessenträgern unterstreicht die von KLATETZKI formulierte Einschätzung, „daß Qualität in der Jugendhilfe letztlich immer eine von Experten definierte Qualität ist“ (1996, S. 58), wobei allerdings auch die Experten keine homogene Gruppe bilden, sondern als ein Konglomerat unterschiedlicher Interessenrepräsentanten anzusehen sind. Das, was „Qualität in der Jugendhilfe“ ausmacht, wird offensichtlich primär in Expertendialogen ausgemacht, während die Perspektive des Adressaten und deren Interessenlage kaum in die Betrachtungen einbezogen werden.

Dies erstaunt in zweierlei Hinsicht: zum einen weil gerade die Vertreter der betriebswirtschaftlichen Konzepte des Qualitätsmanagements nicht müde werden, die sogenannten „Kunden“ in den Mittelpunkt jeglichen Qualitätsdenkens zu stellen (vgl. u.a. DAUMENLANG/PALM 1997, S. 358ff.), und zum anderen weil in der Fachdiskussion der „koproduktive“ Charakter sozialer Dienstleistungen und damit die elementare Notwendigkeit des aktiven Einbezugs der Adressaten zum Gelingen der Leistung immer wieder hervorgehoben wird (vgl. u.a. BRÜLLE/REIS 1998/1999). Gerade weil gegen einen verkürzenden Kundenbegriff und gegen die Passivität ausstrahlende Sprache vom „Nutzer“ der sozialen Dienstleistung gewichtige Einwände geltend gemacht werden, ruft die Zurückhaltung gegenüber der Adressatenpartizipation bei der Konstruktion von Qualität Erstaunen hervor. Ein Teil dieser Zurückhaltung mag erklärt werden mit Hinweis auf den mit Adressatenpartizipation verbundenen Machtverlust anderer Interessenträger, ein anderer Teil mit den sozialpädagogischen Problemen

und Mühen eines Herstellens realer Partizipation (wie sie z.B. in Prozessen der Hilfeplanung sichtbar werden; vgl. dazu MERCHEL 1998c, bes. S. 59–67; SANDER 1996; SCHEFOLD u.a. 1998), und ein weiterer Teil mag in einer mangelnden Sensibilität für die Interessen und Bedürfnisse unterschiedlicher Nutzer von Jugendhilfeangeboten begründet liegen. Hinsichtlich der Konstruktion von Qualität ist nicht nur zwischen dem Finanzgeber als „Kunden“ der Einrichtung zu differenzieren, sondern auch zwischen den potentiell unterschiedlichen Perspektiven von verschiedenen Nutzern einer Leistung. So macht z.B. für die Beratungsstellen LENZ (1998) darauf aufmerksam, daß in vielen Beratungskonzepten, insbesondere wenn sie besonders deutlich systemisch ausgerichtet sind, die Kinder und Jugendlichen als Nutzer von Beratungsangeboten von der methodischen Ausrichtung an den Eltern als Nutzer in den Hintergrund gedrängt werden. In Beratungskonzepten und in der bisherigen Evaluationsforschung werden Kinder und Jugendliche als eigene Subjekte in einem Beratungsprozeß offensichtlich nicht ausreichend gewürdigt, sondern als Bestandteil der Familienkonstellation betrachtet.

Gerade angesichts des Konstruktcharakters von Qualität und angesichts der Vielschichtigkeit und des Interessenbezugs bei der Debatte über Qualität in der Jugendhilfe stellt sich die in der Praxis noch ungelöste Frage, wie es gelingen kann, über einen von Experten und anderen Interessenträgern dominierten Dialog hinaus die Interessen derjenigen, die Jugendhilfe in Anspruch nehmen, zur Geltung zu bringen, und dies in einer Weise, daß man einer differenzierten Sicht von Kindern und Jugendlichen als „Nutzern“ und Eltern bzw. Elternteilen als „Nutzern“ Rechnung trägt. Bemühungen zur Verbreiterung der Qualitätsdiskussion in diese Richtung würden signalisieren, daß die analytischen Anmerkungen zu den Adressaten als Koproduzenten der Leistung in die Praxis Eingang finden, auch wenn bei der praktischen Umsetzung von Adressatenpartizipation sowohl bei der Hilfestaltung als auch bei der Qualitätskonstruktion und Qualitätsbewertung noch viele theoretische und praktische Fragen offen sind.

2.3 Meßbarkeit und Überprüfbarkeit sozialpädagogischen Handelns

Qualitätsentwicklung zielt darauf, durch Herstellung von Transparenz pädagogische Strukturen und Prozesse einer verbesserten Steuerungsmöglichkeit zugänglich zu machen. Transparenz schafft die Grundlage dafür, daß die beteiligten Akteure sich über die Angemessenheit bestimmter Teilbereiche des pädagogischen Geschehens verständigen und Überlegungen zu deren zielgerichteter Veränderung anstellen können. Um Transparenz und intersubjektive Verständigungsmöglichkeiten herstellen zu können, muß das pädagogische Geschehen in darstellbare Kategorien übersetzt und dokumentiert werden. Gerade weil viele Kriterien für Prozeß- und Ergebnisqualität wegen ihrer Komplexität häufig als Aussagen mit stark programmatischen Charakter formuliert werden, werden im Rahmen der Qualitätsentwicklung Indikatoren gesucht, die eine Debatte darüber erlauben, ob und in welchem Ausmaß eine Einrichtung die formulierten Qualitätskriterien erfüllen konnte. Eine Bewertung von Qualität wird insbesondere dann ermöglicht, wenn es gelingt, die Indikatoren in

eine Form von Kennzahlen bzw. von beobachtbaren Ereignissen zu übersetzen. Kennzahlen markieren das Bestreben, mit Hilfe von quantitativen Größen Aussagen über qualitative Merkmale zu machen, um damit pädagogisches Handeln zielorientierter zu steuern und Evaluationskriterien für intendierte Veränderungen zu gewinnen (JORDAN 1998, S. 28ff.).

Die Versuche, sozialpädagogisches Handeln über quantitative Größen oder beobachtbare Ereignisse meßbar zu machen, sind gleichermaßen notwendig wie kritikanfällig. Notwendig sind sie, weil nur über solche Verfahren ein tragfähiger und praktisch folgenreicher Diskurs über Qualität und über zielgerichtete Maßnahmen der Qualitätsentwicklung ermöglicht wird und weil nur mit Hilfe von empirischer Grundlegung pädagogische Programme und Konzeptionen eine für die Praxis taugliche Dimension erhalten können. Kritikanfällig zeigen sich Kennzahlen-Konstrukte, weil sie die Komplexität pädagogischer Prozesse nicht angemessen abzubilden vermögen, weil sie zu formalen quantitativen Vergleichen und damit zu einer Technisierung der Qualitätsbewertung tendieren, weil wesentliche Ergebnisse sich nicht in Zahlen abbilden lassen und Kennzahlen möglicherweise von komplexeren, den pädagogischen Prozessen angemesseneren Formen der Reflexion ablenken. Notwendig ist also eine reflektierte, die Begrenzungen der Kennzahlen-Logik berücksichtigende Praxis. In der Praxis zeigt sich ein reflektierter Umgang mit Kennzahlen darin,

- daß der komplexitätsreduzierende Charakter von Kennzahlen bewußt bleibt und Bemühungen zur Begrenzung des Komplexitätsverlusts erkennbar werden (z.B. durch Einsatz mehrerer Kennzahlen für ein Qualitätskriterium und/oder durch offensives Verdeutlichen des reduktiven Charakters von Kennzahlen),
- daß bei Bewertung und Dokumentation Kennzahlen mit ausführlicher Kommentierung und Interpretation verknüpft werden,
- daß spezifische Schlüsselprozesse und Kriterien mit Schlüsselfunktion für die Gestaltung komplexer Situationen gefunden und begründet für Qualitätsbewertung ausgewählt werden (beispielhaft für die Heimerziehung vgl. MERCHEL 1998d),
- daß der Unterschied zwischen dem, was in Kennzahlen und in beobachtbaren Ereignissen dokumentierbar ist, und dem, was sich an subjektiven Prozessen in pädagogischen Bezügen über das Meßbare und gezielt Beeinflußbare hinaus herausbildet, präsent gehalten wird, daß also die Grenzen der Technologisierbarkeit pädagogischen Handelns nicht aus dem Bewußtsein der Akteure herausgedrängt werden.

An einem Beispiel verdeutlicht: Ein für Beratungsprozesse wie für sozialpädagogisches Handeln generell elementares prozeßqualitatives Kriterium wie der „Respekt vor der Einzigartigkeit der Klienten unter Berücksichtigung ihrer Sinnstrukturen“ (WELTER-ENDERLIN/HILDENBRAND 1996, S. 27) läßt sich nur unvollkommen in quantitative Bewertungsschemata übersetzen. Oder ein anderes Beispiel aus der Heimerziehung: WIELAND u.a. (1992) haben heimentlassene junge Erwachsene nach ihren Lebenserfahrungen befragt und dabei festgestellt, daß diese die Heime wesentlich nach den Beziehungen bewerten, die sie zu ihren Betreuern haben aufbauen können. Das Leben im Heim wurde dann als besonders positiv erfahren, wenn die Beziehungen zu Betreuungspersonen dem Ideal

der Exklusivität nahe gekommen sind. Auf der anderen Seite ist zur Kenntnis zu nehmen, daß die Beziehungen im Heim faktisch zunächst einmal institutionell zustande gekommen und geprägt sind. Daraus schlußfolgern WIELAND u.a. als prozeßqualitatives Kriterium: „Die Heimerziehung wird den ihr anvertrauten Kindern und Jugendlichen nur gerecht, wenn sie die Spannung zwischen deren Forderung nach Exklusivität und den Erfordernissen der Institution aushält.“ (1992, S. 116) Ob eine Einrichtung diese Spannung bewältigt, zeigt sich an der Frage, ob es ihr gelingt, den jungen Menschen und den Pädagogen bis zu einem gewissen Grad die Wahl von Beziehungen zu ermöglichen bzw. zu erleichtern. Dies hat mannigfaltige Auswirkungen, von denen lediglich einige in Kennzahlen oder beobachtbare Ereignisse gefaßt werden können: Auswirkungen auf den Prozeß der Aufnahme ins Heim, auf die Ausgestaltung eines „Bezugserzieher“-Systems, auf die Gestaltung der Gruppenerziehung, auf die Teamzusammensetzung, auf den Umgang der Pädagogen mit dem sie umgebenden Institutionsrahmen (vgl. WIELAND u.a. 1992, S.116ff.). Andere wesentliche Aspekte der Beziehungsqualität lassen sich nicht so direkt erfassen. Ein drittes Beispiel: Es ist zwar möglich und anzustreben, die für sozialpädagogische Prozesse konstitutiven Anforderungen an ein kompetentes Fallverstehen als dialogische Praxis (DEWE u.a. 1993; SCHERR 1996; konkretisiert für Hilfeplanung MERCHEL 1998c) so weit wie möglich in überprüfbare Kriterien des Gelingens zu transponieren, es bleibt jedoch fraglich, ob bei aller Berücksichtigung solcher Kriterien das Gelingen von Fallverstehen nicht letztlich auf subjektiven Momenten der Interaktion gründet, die mit Mitteln der Quantifizierung nur begrenzt erfaßt und gesteuert werden können. Es bleibt also die Forderung, im Rahmen der Qualitätsdebatte Kennzahlen und beobachtbare Ereignisse in reflektierter Form als Strukturierungs- und Evaluationsinstrumente einzusetzen, dabei jedoch deren Begrenzungen präsent zu halten und nach außen deutlich kenntlich zu machen. Auch intensivierte Bemühungen zur strukturierten Qualitätsentwicklung werden weiterhin in Spannung stehen zu elementaren Bedingungen pädagogischen Handelns, nämlich „daß die sinnhaften Handlungsentwürfe, die das Handeln orientieren, sich zeitlich auch in Ungewißheit, sozial auch in der Fremde und sachlich auch im Unbestimmten bewegen“ (HÖRSTER 1995, S. 38).

Die in der Qualitätsdiskussion propagierten Mittel der umfassenden Dokumentation pädagogischer Prozesse, der Steuerung durch Checklisten und Formulare, der Strukturierung mit Hilfe von Qualitätshandbüchern führen in eine für die Jugendhilfe problematische Richtung.³ Zum einen werden dadurch

- 3 Angesprochen sind hier zunächst solche formalisierten Methoden, wie sie aus dem im Wirtschaftsbereich entwickelten Qualitätsmanagement zur Übernahme empfohlen werden (vgl. z.B. ARNOLD 1998) oder wie sie in einem Zertifizierungsverfahren nach DIN ISO 9000ff. erforderlich werden (am Beispiel einer Einrichtung der Jugendhilfe s. DRABNER/PAWELLECK 1997; BMFSFJ 1998). Ausführlicher zu erörtern wären ferner die praktischen Implikationen einer Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung mit Hilfe von Instrumenten, die zunächst zu wissenschaftlichen Zwecken konstruiert wurden, aber nun zur Verwendung innerhalb der praktischen Qualitätsentwicklung empfohlen werden (z.B. die Kindergarten-Einschätz-Skala KES; s. TIETZE/SCHUSTER/ROSSBACH 1997). Auch hier wäre – neben der Brauchbarkeit von zu wissenschaftlichen Zwecken erarbeiteten Instrumenten für pragmatische, auf Organisationsentwicklung zielende Prozesse – genauer zu untersuchen, ob und in welcher Weise sensibel die Balance zwischen notwendiger Bewertung und gezielter Qualitätsentwicklung einerseits und dem Phänomen der mangelnden Technologisierbarkeit von Pädagogik angesprochen und gehalten wird.

leicht technologisierbare Aspekte bevorzugt und so in den Mittelpunkt des Alltagshandelns gerückt, daß im Bewußtsein der Akteure der Eindruck entsteht, damit sei das Eigentliche des pädagogischen Handelns erfaßt; die Komplexität der pädagogischen Anforderungen wird allmählich aus dem Bewußtsein gedrängt. Zum anderen scheint pragmatisch die Gefahr auf, „zuviel Zeit und Geld in Bereiche zu investieren, die dem ‚Primärprozeß‘ nicht wirklich zugute kommen“ (GERULL 1999, S. 13). In der Übernahme formalisierter Methoden der Prozeßsteuerung aus dem industriellen und aus dem gewerblichen Dienstleistungsbereich zeichnet sich für sozialpädagogische Handlungsfelder eine Ersatztechnologie ab, die sich in deutlicher Gegenposition befindet zur Erkenntnis der mangelnden Technologisierbarkeit pädagogischer Prozesse und die die geforderte skizzierte Balance zwischen notwendiger Strukturierung der Qualitätsbewertung (über Kennzahlen und beobachtbare Ereignisse) einerseits und der Reflexion des komplexitätsreduzierenden Charakters solcher Vorgänge andererseits gar nicht mehr aktualisiert, sondern geradezu aus dem Bewußtsein der Akteure verdrängt.

2.4 Steuerungsinteressen in der Qualitätsdiskussion

Eng verbunden mit der Frage, in welchem Ausmaß sozialpädagogische Prozesse meßbar, überprüfbar und damit steuerbar gemacht werden können, ist die Frage, mit welchen Steuerungsinteressen die Einführung des Qualitätsthemas in den Einrichtungen der Jugendhilfe verbunden wird. Vereinfachend lassen sich zwei unterschiedliche Interessen einander gegenüberstellen: auf der einen Seite die Intention, über Verfahren ein strukturiertes Nachdenken der Institution über sich selbst zu initiieren, also einen selbstorganisierten Lernprozeß der Mitarbeiter zu organisieren, und auf der anderen Seite das Bestreben, über das Setzen von qualitativen Maßstäben und über Leistungsvergleiche Mitarbeiter in ihrem Verhalten gezielt zu steuern. Während die erstgenannte Intention in der Qualitätsentwicklung einen zwar methodisch zu gestaltenden und durch Leitungsimpulse anzuregenden, aber letztlich primär selbstorganisierten Lernprozeß sieht, der einen starken Bezug zu Zielen und Ansätzen der Organisationsentwicklung aufweist (s. ENGELHARDT/GRAF/SCHWARZ 1996), steht bei dem zweitgenannten Bestreben stärker ein von außen herangetragenes, bisweilen hierarchisch vermitteltes Interesse an der gezielten Beeinflussung von Mitarbeitern, Einrichtungen und Organisationssegmenten im Mittelpunkt. Methodisch tendiert Qualitätsentwicklung stärker zu partizipatorischen Verfahren, wie sie sich insbesondere in Vorschlägen zur Selbstevaluation (HEINER 1988 und 1994; von SPIEGEL 1993) ausdrücken. Demgegenüber finden die zielgerichteten Steuerungsinteressen eher in Verfahren der Zertifizierung und in anderen Formen der außengerichteten Qualitätsbewertung ihren Ausdruck.

Insbesondere die Zertifizierung nach DIN ISO 9000ff. (BRETZKE 1995; DRABNER/PAWELLECK 1997) ist zum Gegenstand kontroverser Diskussionen in der Jugendhilfe geworden. Während sich einige Einrichtungen von einer Zertifizierung Wettbewerbsvorteile versprechen, indem sie das Zertifikat als ein Markenzeichen nach außen präsentieren und indem sie darauf verweisen, daß durch die in regelmäßigen Zeitabständen durchgeführte Zertifizierung das

Qualitätsthema in der Einrichtung aktuell gehalten wird, verweisen Kritiker auf die mit der Zertifizierung einhergehenden Effekte einer Bürokratisierung der Handlungsabläufe in den Einrichtungen mit negativen Effekten für eine auf Flexibilität angewiesene Pädagogik, auf die damit verbundene Formalisierung und Hierarchisierung sowie auf die begrenzte Aussagefähigkeit der auf formale Aspekte beschränkten Zertifizierung (zur Kritik zusammenfassend u.a. BURMEISTER 1996; GERULL 1998, S. 54ff.). Die Zertifizierung nach DIN ISO 9000ff. fußt auf der „Idee technischer Verfahrenskontrolle“ (MÜLLER 1998, S. 45), bei der überprüft wird, ob die selbst gesetzten Verfahrensnormen eingehalten werden. Die inhaltliche Legitimation solcher Normen ist nicht Gegenstand des Zertifizierungsverfahrens, so daß auch Institutionen mit fachlich umstrittenen Konzeptionen und pädagogischen Handlungsweisen ein Zertifikat und damit ein nach außen präsentierbares Gütesiegel erhalten können. Neben diesem problematischen Verhältnis von Inhalt und Verfahren erweist sich vor allem die mit der Zertifizierung implizierte Standardisierung von Prozessen als ein Problem. Solche Standardisierungen geraten in Spannung zur Bindung an konkrete Interaktionen und an dynamische Handlungssituationen, die für soziale Dienstleistungen generell und insbesondere für sozialpädagogische Prozesse als typisch gelten. Auch wenn alle Verfahrensanforderungen eingehalten sind, so muß daraus noch nicht konsequent qualitativ gute Pädagogik resultieren. Die Konzentration auf standardisierte Verfahren kann im schlechten Fall dazu führen, daß wesentliche inhaltliche Kategorien pädagogischer Prozeßqualität vernachlässigt werden: Die in Qualitätshandbüchern und Checklisten festgehaltenen Verfahrensanforderungen können weitgehend eingehalten werden, und über deren Einhaltung wird in Formularen und in anderen Dokumentationsformen penibel Rechenschaft abgelegt, und dennoch besteht die Gefahr, daß die auf Personenbeziehungen ausgerichteten pädagogischen Prozesse nur am Rande in den Qualitätsdiskurs einbezogen werden. Dementsprechend setzen sich solche Verfahren wie die mit Zertifizierung verbundenen dem Verdacht aus, sie würden primär technokratischen Kontrollinteressen folgen: „Bei der Implementation von Qualitätssicherungssystemen merken viele dann erst zu spät, daß es sich dabei oft nicht um die hoffnungsvoll positiven Konnotationen des Alltagsverständnisses von Qualität als guter Arbeit aus der Perspektive der Nutzer/innen und Betroffenen geht, sondern um mehr oder weniger aufwendige technokratische Systeme des Messens und Kontrollierens.“ (STRUCK 1996, S. 16)

Auch aus organisationstheoretischer Sicht sind Zweifel gegenüber dem Sinn einer Zertifizierung von Organisationen mit solch komplexen Aufgabenstellungen wie in der Jugendhilfe angebracht. KLATETUKI (1998) formuliert zwei elementare Qualitätskriterien für die Organisationsstruktur von Jugendhilfeeinrichtungen: „Das eine ist eine differenzierte und vielfältige praktische Ideologie, denn nur dann sind unterschiedliche, jeweils individuelle Interpretationen und Entscheidungen möglich. Das zweite Kriterium ist eine Kommunikationsform, die die Anwendung dieser differenzierten und vielfältigen Ideologie fördert.“ (S. 66) Durch die Orientierung an diesen Leitlinien schafft sich eine Institution der Jugendhilfe die Grundlage, um vielfältige Problemkonstellationen in ihren individuellen Ausprägungen interpretieren und fallbezogen flexibel praktisch bearbeiten zu können. Es liegt auf der Hand, daß die mit

Zertifizierung verbundenen Formalisierungen die Balance zwischen verlässlichem Rahmen und notwendiger Flexibilität tendenziell zugunsten festgelegter Verfahrensvorgaben verlassen und damit in Konflikt geraten zu den Leitorientierungen für eine „gute Organisation“ zur Bewältigung komplexer sozialpädagogischer Aufgaben.

Differenzierter wird in Vorschlägen argumentiert, die zwar ebenfalls eine Fremdbeurteilung der Qualität von Einrichtungen befürworten, dabei aber die Beschränkung auf eine formalisierte Verfahrenskontrolle, wie sie die Zertifizierung nach DIN ISO 9000 ff. prägt, ablehnen. So plädieren TIETZE u.a. (1998) für das Arbeitsfeld Kindergarten für eine „Festsetzung von Mindeststandards pädagogischer Prozeßqualität durch die Profession“ und für eine einrichtungsbezogene „Qualitätsfeststellung von externen Evaluatoren“ (S. 364). Eine Beschränkung auf Selbstevaluation wird von TIETZE u.a. als mangelnd objektiv und mit der Gefahr von Selbsttäuschungen verbunden abgelehnt. Eine ergänzende Zertifizierung, bei der „eine von der Profession anerkannte Zertifizierungsstelle nach von der Profession anerkannten Kriterien prüft und bescheinigt, inwieweit ein bestimmte Niveau pädagogischer Qualität gegeben ist“ (S. 375), biete u.a. für die Eltern als Adressaten des Dienstleistungsangebots eine Orientierung und könne „als Entscheidungshilfe bei der Zuweisung öffentlicher Mittel herangezogen werden“ (S. 365). Mit dem Plädoyer für eine fachbezogene Zertifizierung und mit der vorgeschlagenen Strategie einer Selbstkontrolle durch die Profession, die allerdings für die jeweilige Einrichtung den Charakter einer externen Bewertung annimmt, befinden sich TIETZE u.a. allerdings in deutlichem Kontrast zu Konzepten der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, die den dialogischen und selbstevaluativen Charakter in den Mittelpunkt stellen (KRONBERGER KREIS 1998).

Die von TIETZE u.a. vorgeschlagene Strategie stößt auf zwei Bedenken. Das erste Bedenken richtet sich auf die Herstellbarkeit eines interessenunabhängigen und in der Profession konsensfähigen Qualitätskonstrukts. TIETZE u.a. konstatieren, „daß die Profession von dem Ziel eines Konsenses über die zentralen Dimensionen pädagogischer Qualität sowie die Verständigung über Mindest- oder wünschenswerte Standards, die dem Kriterium der Überprüfbarkeit genügen, noch weit entfernt ist“ (S. 372). Dementsprechend fordern sie einen organisatorisch verankerten Konsensbildungsprozeß der Profession, bei dem sichergestellt werden müsse, „daß das mit den inhaltlichen Erarbeitungen konkret beauftragte Gremium weder den Zielen berufsständischer, noch trägerspezifischer, noch bestimmter jugendpolitischer Interessenvertretung verpflichtet ist, sondern sich in seiner Arbeit ausschließlich legitimiert durch seine Rückbindung an wissenschaftliche Erkenntnis und fachliche Expertise“ (S. 373). Ferner soll gewährleistet werden, daß die Qualitätsdimensionen außerhalb spezieller pädagogischer Grundkonzeptionen (Montessori-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik, Situationsansatz etc.) definiert und legitimiert werden (S. 374). Hier wird ein Glaube an eine „objektive Qualität“ offenbar, der weder dem Diskurscharakter wissenschaftlicher Auseinandersetzung noch dem in Abschnitt 2.2 skizzierten Konstruktcharakter des Qualitätsbegriff auch nur einigermaßen gerecht zu werden vermag. Angesichts der Relativität, der Normenabhängigkeit und des elementaren Interessenbezugs von Qualitätskonstrukten muß man den Vorschlag von TIETZE u.a. als sachlich verfehlt und angesichts der realen ju-

gendhilfepolitischen Verhältnisse (zur Komplexität der politischen Verhältnisse im Bereich der Kindertageseinrichtungen vgl. u.a. die Studie von DOMSCHEIDT/KÜHN 1984) als politisch naiv bewerten.

Das zweite Bedenken gegenüber der vorgeschlagenen Strategie steht im Zusammenhang mit der aus der Organisationsentwicklung stammenden Fragestellung, nach welchen Mechanismen sich Lernen und Qualitätsentwicklung in Institutionen vollziehen. Dabei ist insbesondere zum einen zu kalkulieren, in welchem Verhältnis Impulse aus dem innerinstitutionellen Bereich und außen-gesteuerte Impulse produktive Entwicklungen in einer Organisation anzustoßen vermögen, und zum anderen, wie innerhalb der Institution die Balance zwischen Gemeinsamkeit und Verbindlichkeit einerseits und Individualität und Spontanität pädagogischen Handelns andererseits sensibel hergestellt und gewahrt werden kann. Sicherlich besteht das Problem mangelnder Verbindlichkeit fachlicher Regeln, und zwar nicht nur, wie TIETZE u.a. (1998, S. 362f.) zu Recht kritisch bemerken, in den Kindergärten, sondern in allen Arbeitsfeldern der Jugendhilfe: „Der Anspruch, professionelle Qualität von Dienstleistungen verlässlich, kompetent, einfühlsam etc. zu erbringen, bleibt praktisch und institutionell ungesichert. Die Regeln und Wissensbestände professioneller Selbstkontrolle haben keine hinreichende Verbindlichkeit. Sie sind, je nach individueller Kompetenz und Motivation, in hohem Maße variabel – werden wirksam, oder auch nicht.“ (MÜLLER 1998, S. 49) Diesem Mangel jedoch mit Hilfe einer Strategie der von außen kommenden, professionell verankerten Zertifizierung abhelfen zu wollen, bedeutet, die Aspekte Verbindlichkeit und Steuerung so zu betonen, daß Individualität und Spontanität pädagogischen Handelns vernachlässigt werden; die labile Balance gerät aus der Fassung. Gerade weil sozialpädagogisches Handeln zu einem bedeutsamen Teil auf individuellen, zwischen den Beteiligten immer neu zu klärenden Erwartungen und Problemdefinitionen gründet, können zu weit gehende Normierungen und mangelnd legitimierte, als Formalisierung empfundene Kontrollen „die unentbehrlichen autonomen Handlungsspielräume für nur situativ zu findende und nur koproduktiv zu erstellende Problemlösungen gleichsam zerdrücken“ (MÜLLER 1998, S. 48). Auch eine unter professionellen Gesichtspunkten gut gemeinte Zertifizierung würde mit dem Steuerungsdilemma der Qualitätsentwicklung im sozialpädagogischen Bereich nicht produktiv umgehen können: „Der Wunsch, Sicherheit zu garantieren, steht in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis zur Absicht, den Fachkräften die Freiheit zur individuellen Gestaltung von Interaktionsprozessen zu geben.“ (HEINER 1996b, S. 219)

2.5 Ergebnis und Wirksamkeit

In der Praxis der Jugendhilfe wird die zur Orientierung dienende Aufteilung nach Struktur-, Prozeß- und Ergebnisqualität weitgehend übernommen. Ob neben dieser Dreiteilung die weitere Kategorie der Konzeptqualität (von SPIEGEL 1995) zusätzliche Perspektiven eröffnet oder ob diese Kategorie überflüssig ist, weil die damit bezeichneten Aspekte praktisch folgenreich als struktur- und prozeßqualitative Merkmale abgebildet werden, ist strittig. Von den drei Qualitätskategorien stehen die Ergebnisse von Leistungen meist im Mittelpunkt des

öffentlichen Interesses, weil sich vermeintlich hier am besten diskutieren läßt, ob sich der Ressourceneinsatz in der Jugendhilfe gelohnt hat. Auch die Pädagogen selbst richten ihre Bemühungen letztlich am Erzielen eines guten Ergebnisses aus. Paradoxerweise steht das Ergebnis zwar als das „eigentlich Wichtige“ im Mittelpunkt des Interesses, jedoch läßt es sich als Maßstab des pädagogischen Handelns in den meisten Fällen nur schwer bestimmen und als Wirkung der Jugendhilfe nur in engen Grenzen messen. Während Fragen der Strukturqualität sich relativ einfach diskutieren lassen und Kriterien zur Prozeßqualität noch zu einer schwierigen Suche nach Indikatoren und Bewertungsinstrumenten veranlassen, erweisen sich die Fachdiskussionen zur Ergebnisqualität als besonders schwierig. Hier ergeben sich nicht nur meßtechnische Probleme, sondern es wird generell die Frage gestellt, ob es angesichts des Prozeßcharakters pädagogischer Abläufe, angesichts des für Pädagogik charakteristischen Mangels an eindeutigen Ursache-Wirkungs-Beziehungen, angesichts der Individualität der Ziele und der somit nur einzelfallbezogenen Beurteilbarkeit von Ergebnissen, angesichts des interaktiven, auf das Zusammenwirken von Adressat und Professionellen ausgerichteten Charakters der Leistungserstellung – ob es also bei dieser Komplexität überhaupt sinnvoll ist, sich auf die Ebene der Ergebnisqualität einzulassen. Bei den Einstellungen zur Ergebnisqualität begegnen wir also einem Widerspruch: Während auf der einen Seite das letztliche Interesse sozialpädagogischen Handelns auf das Erzielen einer Wirkung ausgerichtet ist, besteht auf der anderen Seite eine große Zurückhaltung, sich angesichts der Komplexität des Problems im Rahmen der Qualitätsbewertung offensiv an Fragen der Ergebnisqualität heranzuwagen. Die auf Ergebnismachweis hin zielenden Legitimationsanforderungen machen einen Teil der praktischen Schwierigkeiten der Qualitätsdebatte in der Jugendhilfe aus (am Beispiel Heimerziehung s. MERCHEL 1998d).⁴

Vor allem der koproduktive Charakter sozialpädagogischen Handelns konfrontiert die professionellen Akteure in der Jugendhilfe mit der grundlegenden Frage, ob und in welchem Umfang sie an den Ergebnissen ihrer Leistung bewertet werden können. Wie läßt sich abbilden, daß bei sozialen Dienstleistungen das „Ergebnis“ immer als ein Produkt des komplizierten Zusammenspiels von beteiligten Akteuren (zumindest einem Pädagogen und einem Adressaten, meist aber einem oder mehreren Pädagogen, einem oder mehreren Adressaten und ihrem jeweiligen Umfeld) verstanden werden muß? Eine relativ einfache Antwort liegt im Rückzug auf eine begrenzte Zuständigkeit: „Das Produkt ist nicht der erzogene, beratene, geheilte, geschulte Mensch, sondern eine Gele-

4 Zu verweisen ist darauf, daß Probleme in der Eingrenzung und Darstellung von Ergebnisqualität nicht nur in der Jugendhilfe aktuell sind. Auch in Bereichen wie z.B. in der Psychiatrie, die das Qualitätsthema schon einige Zeit länger bewegen als die Jugendhilfe, werden Probleme im Umgang mit der Qualitätsbewertung genannt, die denen der Jugendhilfe ähneln. So berichten z.B. MATTEJAT/REMSCHMIDT (1995) von den Vorbehalten und Schwierigkeiten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie gegenüber der Qualitätsbewertung und nennen dabei die mangelnde Objektivierbarkeit und Prüfbarkeit von Qualitätskriterien, die Abhängigkeit der Kriterien von wissenschaftlichen „Schulen“, die Zweifel an der Meßbarkeit wesentlicher Kriterien (z.B. „Vertrauen zwischen Patient und Therapeut“), die Balance zwischen interner und externer Kontrolle ansprechen. Auch wissenschaftliche Untersuchungen zur Qualität von Einrichtungen der Jugendhilfe wie die Kindergarten-Studie von TIETZE u.a. (1998) werden bei ihren Darstellungen zur Ergebnisqualität außerordentlich vorsichtig und zurückhaltend.

genheit für ihn, in hilfreicher Umgebung mit geeigneten Beziehungsangeboten eine gute Entwicklung zu machen.“ (TORNOW 1999, S. 103) Eine solche Begrenzung des professionellen Zuständigkeitsbereichs wirkt auf den ersten Blick plausibel, jedoch ist das Verhältnis der Koproduktion in seinen Konsequenzen für den Stellenwert der professionellen Pädagogen komplexer. Zwar bedarf das Ergebnis pädagogischen Handelns notwendig der Mitwirkung des Adressaten, jedoch können Fähigkeit und Bereitschaft zur Mitwirkung nicht vorausgesetzt werden, sondern das Herstellen von realen Mitwirkungsmöglichkeiten, das Motivieren zur Mitwirkung sowie das beharrliche, fachlich kompetente und konsequente Bemühen um Entfaltung von Mitwirkung gehören zu den bedeutsamen Aufgaben der Fachkräfte und bilden ein wesentliches Element innerhalb der Prozeßqualität Sozialer Arbeit. Der einfache Verweis auf das Faktum der Koproduktion und damit die Relativierung der Verantwortung für Ergebnisqualität sind richtig und falsch zugleich: zutreffend, weil es auf das nicht zu umgehende Faktum aufmerksam macht, daß der Erfolg sozialpädagogischen Handelns letztlich immer auf ein gewisses Maß an Mitwirkung der Adressaten angewiesen ist, und problematisch, weil es in Gefahr steht, eine allmähliche Entwicklung zu Passivität und Gleichgültigkeit im professionellen Handeln zu fördern, nämlich dann, wenn nicht in den Blick genommen wird, daß die Aufgabe, ein Mitwirken der Adressaten herzustellen, wiederum im Fokus des professionellen Handelns stehen muß.⁵

Zugespitzt wird in der Öffentlichkeit die Anforderung an die Jugendhilfe, sich über den Nachweis von Ergebnisqualität zu legitimieren, wenn die Vokabel „Wirksamkeit“ ins Zentrum gerückt wird, so z.B. in Nordrhein-Westfalen, wo im Landesjugendplan die Träger aufgefordert werden, in einen „Wirkungsdialog“ einzutreten. Geredet werden soll nicht nur darüber, welche Rahmenbedingungen (Personal, Geld, Räume ...) die Jugendarbeit benötigt, sondern auch darüber, welche Ergebnisse („Wirkungen“) sie mit ihren Ressourcen zu erzielen sie in der Lage ist. Dabei sollen die Leistungsmöglichkeiten der Jugendarbeit im Grundsatz an den bei den Jugendlichen und deren sozialem Umfeld erreichten Wirkungen gemessen werden (vgl. SCHUMANN 1998). Wenn Wirksamkeit als der Inbegriff von „Ergebnisqualität“ in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses an der Qualitätsdebatte gerückt wird, dann entsteht die Gefahr, daß bedeutsame Aspekte der „Strukturqualität“ und der „Prozeßqualität“ sowie die sozialpolitisch bedeutsame Kategorie der „Infrastrukturqualität“ (als Makrodimension von Qualität; s. BADELT 1996, S. 11) an den Rand der öffentlichen Debatte um Qualität in der Jugendhilfe gedrängt werden. Die Ein-

5 Der hier angesprochene schwierige Umgang mit der Anforderung, Ergebnisqualität nachzuweisen, zeigt Ähnlichkeiten zur elementaren berufsethischen Frage nach dem Verantwortungsbereich von Fachkräften in der Sozialen Arbeit. Die naive Trennung in der Jugendhilfe, nach der die Fachkräfte „Verantwortung ausschließlich für die Qualität des Hilfeangebots“ haben, während die Verantwortung für die Kinder ausschließlich bei den Eltern liege und die Verantwortung für die Eltern ausschließlich diese selbst hätten (LEUBE, zit. in KÜHL 1997, S. 161), wird gerade den komplexen Problemkonstellationen in der Erziehungshilfe in keiner Weise gerecht. Die Erörterungen zur Hilfeplanung (MERCHEL 1998c) und nicht zuletzt die Debatte zum sog. „Osnabrücker Verfahren“ (MÖRSBERGER/RESTEMEIER 1997; BRINGEWAT 1997) haben gezeigt, daß die methodischen, rechtlichen und berufsethischen Implikationen des Themas Verantwortung in sozialen Berufen komplexer zu fassen sind als ein einfacher Rückzug auf die Formel der ausschließlichen Verantwortung für die Qualität des Hilfeangebots.

richtungen der Jugendhilfe müssen demgegenüber ein Interesse daran haben, daß die Komplexität der Qualitätsdiskussion nicht verengt wird auf die einseitige Betrachtung von Wirksamkeit, ohne daß dabei die anderen Dimensionen von Qualität einbezogen werden. Hinzu kommen zwei weitere Schwierigkeiten, denen sich eine primäre Ausrichtung an der Kategorie der Wirksamkeit ausgesetzt sieht. Da ist zum einen der bereits erwähnte koproduktive Charakter sozialer Leistungen: Es besteht eine Spannung zwischen dem koproduktiven Charakter der Jugendhilfe und der Kategorie Wirksamkeit, weil die Vokabel „Wirksamkeit“ – ähnlich wie bei der Medizin – eher an ein Subjekt-Objekt-Verhältnis denken läßt. Zum anderen zielen Wirksamkeitskriterien primär auf einzelfallbezogene Handlungsstrukturen und Arbeitsfelder in der Jugendhilfe, während bei eher infrastrukturell ausgerichteten Angeboten der Jugendhilfe (z.B. Jugendarbeit) zusätzliche Probleme bei der Eingrenzung von Wirksamkeit erkennbar werden und hier eher die Tendenz besteht, statt auf Kategorien der Wirksamkeit sich auf Messungen des „output“ in Form von Öffnungszeiten, Teilnahme an Veranstaltungen etc. auszurichten. Mit den Hinweisen auf die in der Wirksamkeitskategorie enthaltenen Schwierigkeiten wird man sich der öffentlichen und fachinternen Debatte um Wirkungen von Jugendhilfeangeboten nicht entziehen können, jedoch sollten die dabei zutage tretenden Probleme und Gefahren einer Vereinseitigung bewußt bleiben. Positiv zu vermerken an der Forderung im nordrhein-westfälischen Landesjugendplan, die Wirkungen von Jugendarbeit nachzuweisen, ist, daß das Ministerium von einem „Wirksamkeitsdialog“ spricht. Damit wird bereits sprachlich dem Konstruktcharakter von Qualität Rechnung getragen und eine angemessene Perspektive für den nachfolgenden Prozeß formuliert.

3. Perspektiven: Die Qualitätsdebatte als Suche nach Erweiterungen und Präzisierungen in den professionellen Handlungsorientierungen

Die Qualitätsdebatte in der Jugendhilfe ist gekennzeichnet durch das Nebeneinander von Unbehagen und offener Aufnahmebereitschaft. Auf der einen Seite entstehen Unbehagen und Belastungen: das Gefühl, in der eigenen Arbeit kritisiert zu werden, die Befürchtung, von fremden Professionen enteignet zu werden, die Skepsis gegenüber einer Bürokratisierung des Pädagogischen und gegenüber einer verkappten Hierarchisierung, das Gefühl zusätzlicher Belastungen durch das Qualitätsmanagement, die Überformung der Qualitätsdebatte durch Spar- und Regulierungsstrategien, die Befürchtung, das „Eigentliche“ an der Pädagogik komme zu kurz. Auf der anderen Seite gibt es aber auch Offenheit der Praxis gegenüber dem Qualitätsthema: Man hofft auf eine Qualifizierung der eigenen Praxis durch verbesserte methodische Handlungsorientierungen, man verspricht sich eine verbesserte Legitimation der Jugendhilfeeinrichtungen im öffentlichen Raum, und man hat mit dem Qualitätsthema die Chance, sich als „modern“ zu erweisen, indem man die Managementkonzepte mit einem spezifischen fachlichen Gehalt der Jugendhilfe verkoppelt. Obwohl die Qualitätsdiskussion nicht von der Profession selbst ausgelöst wurde, sondern eher von außen an die Jugendhilfe herangetragen

wurde, wurde dieses Thema weitaus offener angenommen als vorherige Impulse, die unter den Etiketten „Sozialmanagement“ oder „Neue Steuerung/Verwaltungsmodernisierung“ eine Modernisierung der Jugendhilfe beabsichtigten. Die trotz aller Ambivalenz letztlich relativ offene Aufnahme des Qualitätsthemas in der Jugendhilfe verweist ebenso wie der in diesem Zusammenhang zu nennende wachsende Umfang von Veröffentlichungen zu Methoden in der Sozialen Arbeit auf einen Bedarf an methodischer Verbesserung sozialpädagogischen Handelns. Und letztlich besteht die Qualitätsdiskussion aus nichts anderem als dem Versuch, inhaltliche und verfahrensmäßige Orientierungen für professionelles Handeln und für eine prozeßhafte Weiterentwicklung des eigenen Handlungsinstrumentariums zu erörtern und zu formulieren.

Die Frage ist, wie die Profession diesem Bestreben nach stärkeren methodischen Strukturierungen entsprechen kann, ohne einen Mythos von Sozialtechnologie zu erzeugen bzw. die immer latent vorhandenen Reste dieses Mythos zu neuem Leben zu erwecken und ohne einer Enteignung der sozialpädagogischen Profession durch Angehörige anderer Professionen Vorschub zu leisten. Denn Modernisierung kann nicht bedeuten, unreflektiert die Logik anderer, zum Teil konkurrierender Sinnsysteme aufzusaugen und dabei die Kontexte, Traditionen und Strukturen des eigenen Sinnsystems an den Rand zu drängen. Gefragt sind in der Qualitätsdiskussion der Jugendhilfe dialogische, prozeßhafte, transparente, strukturelle Spannungen reflektierende, auf Organisationsentwicklung und stärker mit Prozessen der Selbstevaluation verbundene Verfahren des Qualitätsmanagements. Dies schließt einen vorsichtigen Umgang mit Normierungen ein, bei dem Normierungen zum einen in einen partizipatorischen Kontext eingebunden werden und bei dem zum anderen die anfällige Balance zwischen Verbindlichkeit einerseits und Individualität und Situationsgebundenheit andererseits gehalten werden kann. Die Frage steht an, mit welchen Verfahren der Qualitätsentwicklung „Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen“ (HEINER 1998) gestaltet werden können. Solche Verfahren müssen nicht auf interne Prozesse beschränkt bleiben. Auch ein strukturierter Vergleich zwischen Einrichtungen auf dem Weg des „Benchmarking“ (BURMEISTER 1996) oder auf dem Weg der „kollegialen Visitation“ (LANDESJUGENDAMT WESTFALEN-LIPPE 1997) kann Akteuren in Einrichtungen die Möglichkeit schaffen, durch Gegenüberstellung etwas über sich zu lernen, und über das Erzeugen von Irritationen Anstöße geben zu einem strukturierten Nachdenken über sich selbst. Die Strategie einer Qualitätsverbesserung über Zertifizierung scheint demgegenüber, selbst in der fachlich angereicherten Variante eines von der Profession erarbeiteten und nach professionell definierten Inhalten ablaufenden Verfahrens, keine tragfähige Perspektive zur Qualitätsentwicklung zu bieten. Abgesehen von den kaum lösbaren Problemen der Herstellung eines interessenübergreifend konstruierten fachpolitischen Konsenses scheint dieses Verfahren auch nicht geeignet, nachdrückliche Lern- und Qualifizierungsprozesse in den Einrichtungen anzustoßen und als Prozeß aufrecht zu erhalten. Daß darüber hinaus Grenzen für eine Überprüfbarkeit der Qualität sozialpädagogischer Prozesse gesetzt sind, die ihre Begründung in der Komplexität, in der Subjekthaftigkeit und im koproduktiven Charakter sozialpädagogischer Aufgaben und sozialpädagogischen Handelns haben, sollte in der Diskussion bei allen Bemühungen zur verfahrensmäßigen Konzeptionierung von Quali-

tätsentwicklung sowohl innerhalb der Institutionen als auch in den sozialpolitischen Debatten immer wieder in Erinnerung gerufen werden. Schließlich sollte die Profession bei allem Bemühen um interne Qualitätsentwicklungen in den Einrichtungen der Jugendhilfe den sozialpolitischen Kontext, in den die Anforderungen zum Qualitätsmanagement eingebunden sind und in dessen Widersprüchlichkeiten die Einrichtungen sich positionieren müssen, nicht aus dem Auge verlieren und darauf im Sinne einer offensiven „Qualitätspolitik für die Jugendhilfe“ Einfluß nehmen.

Literatur

- ARNOLD, U.: Qualitätsmanagement in sozialwirtschaftlichen Organisationen. In: ders./MAELICKE (Hrsg.), 1998, S. 277–315.
- ARNOLD, U./MAELICKE, B. (Hrsg.): Lehrbuch der Sozialwirtschaft. Baden-Baden 1998.
- BADELT, Ch.: Qualitätssicherung aus gesamtwirtschaftlicher und sozialpolitischer Perspektive. In: MAELICKE, B. (Hrsg.), Qualitätsmanagement in sozialen Betrieben und Unternehmen. Baden-Baden 1996, S. 9–23.
- BADELT, Ch. (Hrsg.): Handbuch der Nonprofit Organisationen. Strukturen und Management. Stuttgart 1999 (2. Aufl.).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Caritas Jugendhilfe GmbH Köln. QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, Heft 18. Bonn 1998.
- BOBZIEN, M./STARK, W./STRAUS, F.: Qualitätsmanagement. München 1996.
- BRETZKE, W.-R.: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen in Dienstleistungsunternehmen. In: BRUHN, M./STRAUSS, B. (Hrsg.), Dienstleistungsqualität. Konzepte – Methoden – Erfahrungen. Wiesbaden 1995 (2. Aufl.), S. 401–427.
- BRINGEWAT, P.: Tod eines Kindes. Soziale Arbeit und strafrechtliche Risiken. Baden-Baden 1997.
- BRÜLLE, H./REIS, C.: Einführung: Qualität in der Sozialen Arbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 29/30 (1998/1999), S. 286–291.
- BURMEISTER, J.: Bechmarking statt Zertifikate. In: VON BOTHMER, H./TEXEIRA, C. (Hrsg.); Qualitätsanforderungen in der Jugendsozialarbeit. Bonn (QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, Heft 7, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend); Bonn 1996, S. 26–35.
- DAUMENLANG, K./PALM, W.: Qualitätsmanagement. In: HAUSER, A. u.a. (Hrsg.) 1997, S. 355–378.
- DEWE, B. u.a.: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim/München 1993.
- DOMSCHEIT, St./KÜHN, M.: Die Kindergartenreform. Eine Fallstudie bundesdeutscher Sozialpolitik. Frankfurt 1984.
- DRABNER, C./PAWELLECK, Th.: Qualitätsmanagement in Sozialen Einrichtungen am Beispiel der Jugendhilfe. Ein Leitfadens für die Praxis. Freiburg 1997.
- ENGELHARDT, H.D./GRAF, P./SCHWARZ, G.: Organisationsentwicklung. München 1996.
- GERULL, P.: Qualitätsentwicklung und -bewertung in der Sozialen Arbeit. Systematische Ansätze und Verfahren. EREV-Schriftenreihe Heft 4/1998. Hannover 1998.
- GERULL, P.: Zwischenbericht zum EREV-Projekt „Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe“. In: EREV/Evangelischer Erziehungsverband e.V. (Hrsg.), Qualitätsentwicklungsvereinbarung nach § 78b KJHG. Begründung – Umsetzung – Fortschreibung. EREV-Schriftenreihe 2/1999. Hannover 1999, S. 11–14.
- HAUSER, A./NEUBARTH, R./OBERMAIR, W. (Hrsg.): Managementpraxis. Handbuch soziale Dienstleistungen. Neuwied/Kriftel/Berlin 1997.
- HEINER, M. (Hrsg.): Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Freiburg 1988.
- HEINER, M. (Hrsg.): Selbstevaluation als Qualifizierung in der Sozialen Arbeit. Fallstudien aus der Praxis. Freiburg 1994.
- HEINER, M. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg 1996 (1996a).
- HEINER, M.: Ziel- und kriterienbezogenes Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit. Vom Katalogisieren der Aktivitäten zur Reflexion der Qualitätskriterien. In: MERCHEL, J./SCHRAPPER, Ch. (Hrsg.), Neue Steuerung. Tendenzen der Organisationsentwicklung in der Sozialverwaltung. Münster 1996, S. 210–230 (1996b).
- HEINER, M. (Hrsg.): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim/München 1998.

- HEINER, M. u.a.: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg 1994.
- HÖRSTER, R.: Pädagogisches Handeln. In: KRÜGER, H.-H./HELSPER, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 35–42.
- JORDAN, E.: Qualitätssicherung in der Jugendhilfe. In: ders./REISMANN, H., Qualitätssicherung und Verwaltungsvermodernisierung in der Jugendhilfe. Münster 1998, S. 12–39.
- KARSTEN, M.-E.: Keine Qualität ohne Qualifizierung des Personals. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 29/30 (1998/1999), S. 419–429.
- KGST (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung): Qualitätsmanagement. Bericht 6/1995. Köln 1995.
- KLATETZKI, TH.: Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe. In: MAELICKE, B. (Hrsg.), Qualitätsmanagement in sozialen Betrieben und Unternehmen. Baden-Baden 1986, S. 55–63.
- KLATETZKI, TH.: Qualitäten der Organisation. In: MERCHEL, J. (Hrsg.) Qualität in der Jugendhilfe – Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster 1998, S. 61–75.
- KNORR, F./OFFER, H.: Betriebswirtschaftslehre. Grundlagen für die Soziale Arbeit. Neuwied/Kriftel 1999.
- KRÖGER, R. (Hrsg.): Leistung, Entgelt und Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe. Arbeitshilfen mit Musterbeispielen der praktischen Umsetzung der §§ 78a–g SGB VIII. Neuwied/Kriftel 1999.
- KRONBERGER KREIS für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Seelze-Velber 1998.
- KÜHL, W.: Kompetenzentwicklung der Sozialpädagogischen Familienhilfe in den neuen Bundesländern. In: Neue Praxis 27 (1997), S. 154–168.
- LANDESJUGENDAMT WESTFALEN-LIPPE (Hrsg.): Betriebsvergleiche durch kollegiale Visitation. Münster 1997.
- LENZ, A.: Erziehungsberatung aus Sicht der Kinder. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: DIETZELBINGER, M./HAID-LOH, A. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in Psychologischen Beratungsstellen evangelischer Träger, Band 2. Berlin 1998, S. 48–81.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/ M. 1982, S. 11–40.
- MATTEJAT, F./REMSCHMIDT, H.: Aufgaben und Probleme der Qualitätssicherung in der Psychiatrie und Psychotherapie des Kinder- und Jugendalters. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 23 (1995), S. 71–83.
- MEINHOLD, M.: Was heißt „Qualitätssicherung“ bei sozialen Dienstleistungen? In: Widersprüche, Heft 53, 1994, S. 41–49.
- MERCHEL, J.: Zwischen Effizienzsteigerung, fachlicher Weiterentwicklung und Technokratisierung: Zum sozialpolitischen und fachpolitischen Kontext der Qualitätsdebatte in der Jugendhilfe. In: ders. (Hrsg.) Qualität in der Jugendhilfe – Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster 1998, S. 20–42 (1998a).
- MERCHEL, J.: Qualitätsentwicklung als gesetzlicher Auftrag: Überlegungen zu Bedeutung und Umsetzung des neuen § 78 SGB VIII. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 78 (1998), S. 382–387 (1998b).
- MERCHEL, J.: Hilfeplanung bei den Hilfen zur Erziehung § 36 SGB VIII. Stuttgart u.a. 1998 (1998c).
- MERCHEL, J.: Qualitätsbewertung in der Heimerziehung. In: ders. (Hrsg.) Qualität in der Jugendhilfe – Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster 1998, S. 244–263 (1998d).
- MERCHEL, J.: Wohin steuert die Jugendhilfe? Zur Innovationsfähigkeit der Jugendhilfe zwischen neuen Steuerungsmodellen und Debatten um Jugendamtsstrukturen. In: Jugendhilfe 37 (1999), S. 138–149.
- MÖRSBERGER, Th./RESTEMEIER, J. (Hrsg.): Helfen mit Risiko. Zur Pflichtenstellung des Jugendamtes bei Kindesvernachlässigung. Neuwied/Kriftel/Berlin 1997.
- MÜLLER, B.K.: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg 1993.
- MÜLLER, B.K.: Probleme der Qualitätsdiskussion in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. In: MERCHEL, J. (Hrsg.) Qualität in der Jugendhilfe – Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster 1998, S. 43–60.
- SANDER, C.: Praktische Umsetzung der Klientenrechte in der Jugendhilfe anhand von Hilfeplänen – eine empirische Studie. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 76 (1996), S. 220–225.
- SCHFOLD, W. u.a.: Hilfeplanverfahren und Elternbeteiligung. Evaluationsstudie eines Modellprojektes über Hilfeerfahrungen von Eltern im Rahmen des KJHG. Frankfurt a.M. 1998.
- SCHERR, A.: Was können und was sollen Sozialpädagogen können? Über die Schwierigkeit, ein

- klares Profil sozialpädagogischen Wissens und Könnens zu entwickeln. In: *Der pädagogische Blick* 4 (1996), S. 14–25.
- SCHUMANN, M.: Wirksamkeitsdialog und Qualitätsentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Projekt WANJA). In: *deutsche jugend* 46 (1998), S. 328–342.
- SECKINGER, M. u.a.: *Situation und Perspektiven der Jugendhilfe. Eine empirische Zwischenbilanz.* München 1998.
- SPIEGEL, H. VON: Aus Erfahrung lernen. Qualifizierung durch Selbstevaluation. Münster 1993.
- SPIEGEL, H. VON: Qualitätsentwicklung in Zeiten knapper werdender Mittel. In: *Evangelische Jugendhilfe* 33 (1995), S. 19–26.
- STRUCK, N.: Neue Qualitätsstandards und Qualitätssicherung in der Jugendhilfe am Beispiel der Jugendsozialarbeit – Was ist eigentlich neu? Anforderungen, Standards oder Rhetorik? In: VON BOTHMER, H./TEXEIRA, C. (Hrsg.): *Qualitätsanforderungen in der Jugendsozialarbeit.* Bonn (QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, Heft 7, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Bonn 1996, S. 11–18.
- TIETZE, W./SCHUSTER, K.-M./ROMBACH, H.-G.: *Kindergarteneinschätzungsskala (KES).* Neuwied/Kriftel/Berlin 1997.
- TIETZE, W. u.a.: *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten.* Neuwied/Berlin 1998.
- TORNOW, H.: Ist pädagogische Qualität meßbar? In: EREV/ Evangelischer Erziehungsverband e.V. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklungsvereinbarung nach § 78b KJHG. Begründung – Umsetzung – Fortschreibung.* EREV-Schriftenreihe 2/1999. Hannover 1999, S. 99–107.
- WELLTER-ENDERLIN, R./HILDENBRAND, B.: *Systemische Therapie als Begegnung.* Stuttgart 1996.
- WETZLER, R.: Internationale Evaluationsansätze zur Qualitätssicherung sozialer (residentieller) Dienstleistungen. In: HEINER, M. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung durch Evaluation.* Freiburg 1996, S. 108–120.
- WIELAND, N. u.a.: *Ein Zuhause – kein Zuhause. Lebenserfahrungen und -entwürfe heimentlassener junger Erwachsener.* Freiburg 1992.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Joachim Merchel; Fachhochschule Münster, Fachbereich Sozialwesen;
Hüfferstr. 27, 48149 Münster.

Internationale Ansätze zur Qualitätssicherung und -verbesserung

1. Einleitung

Seit knapp einem Jahrzehnt wird in der Bundesrepublik Deutschland in den verschiedensten Bereichen der Sozialen Arbeit eine intensive Diskussion zu Qualität, Effektivität und Nutzen der Praxis geführt. So unterschiedlich und vielfältig die Impulse sein mögen, die diese Diskussion und die damit verbundenen Entwicklungen in Gang gesetzt haben, so kann kein Zweifel daran bestehen, daß die sehr stark mit Hilfe betriebswirtschaftlicher Kategorien geführte, nicht zuletzt auf die Einführung von Markt- und Wettbewerbselemente ausgerichtete Diskussion vor allem im Zusammenhang der Bestrebungen zu sehen ist, die Kostenentwicklung im sozialen Bereich, so wie vorher schon im Bereich des Gesundheitswesens, zu dämpfen.

Das „Koste-es-was-es-wolle-Prinzip“, das in Zeiten scheinbar unbegrenzten wirtschaftlichen Wachstums häufig herrschte, soll durch das Prinzip eines effizienten Einsatzes begrenzter finanzieller Ressourcen ersetzt werden.

Die gesellschaftlichen Neuregelungen des letzten Jahrzehnts sprechen eine deutliche Sprache: Das KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz) begrenzt die freien Träger der Jugendhilfe, die einen Großteil der Leistungen nach dem Jugendhilfegesetz erbringen, nicht mehr auf den Kreis derjenigen, die die Voraussetzung einer juristischen Person erfüllen, sondern „öffnet“ durch den Verzicht auf diese Voraussetzung die Einführung von Konkurrenz und Marktelementen, von Wettbewerb und durch die Rücknahme einer strengen Subsidiaritätsregelung den Bereich für Wettbewerb. Durch die Förderung von Wettbewerb soll eine stärkere Transparenz in den Leistungen aufgrund der Vergleichbarkeit der Leistungen erreicht werden.

In die gleiche Richtung wirkt das im KJHG vorgesehene Hilfeplanverfahren (s. dazu den Beitrag von W. NÜSSELE in diesem Band und SCHEFOLD 1999), vor allem aber auch die erst zum 1.1.1999 in Kraft getretenen Regelungen der §§ 78 a–g. Sie machen die finanziellen Leistungen (über die bisher geltenden Pflegesatzregelungen hinaus) abhängig von differenzierten Vereinbarungen zwischen öffentlichen Geldgebern und den freien Trägern über „Inhalt, Umfang und Qualität der Leistungsangebote“. Gegenstand der Vereinbarungen sollen auch „Grundsätze und Maßstäbe für die Bewertung der Qualität der Leistungsangebote sowie über geeignete Maßnahmen zu ihrer Gewährleistung (Qualitätsentwicklungsvereinbarung)“ sein (§ 78 b).

Damit hat eine Entwicklung die Jugendhilfe erreicht, die sich im BSHG (Bundessozialhilfegesetz) schon vor Jahren angedeutet hatte. Auch hier sind Regelungen eingeführt worden, die Liberalisierung, Marktorientierung, Konkurrenz zwischen Anbietern und Wettbewerb befördern sollen.

Diese Entwicklung ist mit einer weitreichenden Neuregelung des Beziehungsgefüges von Staat und freien Trägern verbunden: der Wettbewerb zwischen Anbietern soll zur Effektivitätssteigerung bei gleichzeitiger Ausschöpfung aller vermuteten Rationalisierungspotentiale bei den in diesem Bereich tätigen Anbietern sozialer Dienste führen. Zugleich spielen in diesem Zusammenhang auch die durch die europäische Einigung in Gang gekommenen Konvergenzbestrebungen eine Rolle; kaum ein Bereich ist in Europa divergenter als die jeweilige Organisation der Wohlfahrtspflege von Spanien über Deutschland nach Skandinavien (HAMBURGER 1999).

In dem hier beschriebenen Zusammenhang kommt der Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsdokumentation ein hoher Stellenwert zu. Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung dienen ja immer auch der Lenkung und Kontrolle sozialer Dienstleistungen. Entscheidend ist dabei, wie das Verhältnis von Rigidität und Offenheit der vereinbarten Systeme gestaltet ist.

Zur Veranschaulichung soll ein Blick auf die entsprechende Diskussion dienen, wie sie im Bereich der Behindertenhilfe nach der Neufassung des § 93 BSHG geführt wurde. Die Neuregelung verlangte den Nachweis von Inhalt, Umfang und Qualität der Leistungen durch den Träger und setzte innerhalb der Behindertenhilfe eine heftige Diskussion über die Ausgestaltung dieser Forderungen in Gang. Im Mittelpunkt dieser Debatte zum Qualitätsbegriff stand die Systematik von DONABEDIAN (1982), die ursprünglich zum Zwecke der Analyse des medizinischen Versorgungssystems diente. Grundlegend ist die Unterscheidung dreier Ebenen:

- Strukturqualität (sie umfaßt objektive Rahmenbedingungen der Praxis, Ausstattung, materielle und personelle Ressourcen);
- Prozessqualität (hier geht es um die Qualität der Interaktionen zwischen denjenigen, die eine Leistung erbringen und denjenigen, an die sie sich wendet; Qualität hat hier mit der spezifischen Zielsetzung der Dienstleistung zu tun);
- Ergebnisqualität (beobachtbare Veränderungen bei den Leistungsempfängern, z.B. Veränderungen im Verhalten, im Gesundheitszustand usw.).

Die an dieser Systematik orientierte Diskussion wurde ergänzt durch die Bezugnahme auf die Methoden des Qualitätsmanagements, wie sie auf der Basis der DIN EN ISO (Internationales Normenwerk zu Qualitätsmanagement und Qualitätsmanagement-Systemen) den sozialen Organisationen die Möglichkeit eröffnen sollten, ihre qualitätsbezogenen Tätigkeiten und Bemühungen einheitlich zu beschreiben, zu dokumentieren und zu überprüfen bzw. überprüfen zu lassen (z.B. durch Zertifizierungsverfahren).

Charakteristisch für die Entwicklungen nach der gesetzlichen Neuregelung war allerdings, daß weniger die Auseinandersetzung mit einer derartigen Systematik und der mit ihr eröffneten inhaltlichen Fragestellungen im Vordergrund stand, sondern die verbandspolitisch motivierte Entwicklung je eigener Systeme und Verfahren der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch jeden der großen Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege.

Die Caritas bzw. der Verband Katholischer Einrichtungen für Lern- und Geistigbehinderte (VKELG) reagierte mit dem Verfahren SYLQUE (System der Leistungs- und Qualitätsbeschreibung sowie Entgeltberechnung unter be-

sonderer Berücksichtigung des Erhebungsbogens zum individuellen Hilfebedarf bei Personen mit Behinderungen; vgl. BICHLER; FINK; POHL; 1995) auf die veränderten gesetzlichen Vorgaben. Der Verband Evangelischer Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung (VEEMB, heute Bundesverband Evangelischer Behindertenhilfe – BEB) brachte mit dem Verfahren „Gestaltung der Betreuung für Menschen mit Behinderung – GBM“ (vgl. KLAUSS, 1996) ein anderes Modell ein, und die Bundesvereinigung Lebenshilfe steuerte mit FILM (Fragebogen zur individuellen Lebensgestaltung von Menschen mit Behinderung; vgl. FRÜHAUF 1995) einen eigenen Beitrag bei (eine Kurzdarstellung der Verfahren findet sich bei WETZLER 1998). Drei Spitzenverbände, drei verschiedene Verfahren und eine Verhärtung über die Verbandsgrenzen hinaus waren Resultate der Bemühungen. Dadurch blieben Potentiale und Chancen ungenutzt, Vorurteile gegen die Qualitätsdebatte wurden aufgebaut und gepflegt, und die Auseinandersetzung über die Optimierung der Qualität sozialer Arbeit wurde in sehr enge Grenzen verwiesen.

Was aber bei diesen Diskussionen gänzlich unberücksichtigt blieb, das war der Blick auf die in anderen Ländern zu diesem Thema geführten Diskussionen und vor allem auf die Erfahrungen, die dort schon, zum Teil seit Jahrzehnten, gemacht worden waren und von denen hätte gelernt werden können.

Dieser Aufsatz will in diesem Sinne durch eine Kurzdarstellung ausgewählter internationaler Ansätze verschiedene Grundmuster der Organisation und Evaluation sozialer Arbeit vorstellen und dadurch im Sinne von Benchmarking d.h. durch das Lernen von anderen, durch den Blick über den nationalen Tellerrand hinaus Anregungen geben.

Die nachfolgend dargestellten Ansätze kommen einerseits aus den USA, einem Land, in dem Qualitätsdebatten und insbesondere die Evaluation sozialer Arbeit eine weit zurückreichende Tradition haben (GROHMANN 1997) und direkt an den Markt und den Wettbewerb gekoppelt sind (im Sinne eines direkten Wirkungszusammenhangs von Angebot und Nachfrage), andererseits aus Grossbritannien. In England ist beispielsweise die Behinderten- und Altenhilfe weitgehend privatwirtschaftlich organisiert, der Staat tritt allerdings seit Mitte der 80er Jahre als korrektive Größe auf. Ferner wird ein progressiver Schweizer Ansatz zur Qualitätssicherung durch Prozeßevaluation dargestellt, insbesondere deshalb, weil in Deutschland noch immer die antiquierte Vorstellung herrscht, daß Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen und Behinderungen in der Schweiz ausschließlich in herkömmlichen medizinisch- und pflegeorientierten Institutionen untergebracht werden. Ein abschließender Blick nach Österreich soll zeigen, daß gerade die Lebenshilfe Wien sehr engagierte Wege in der Qualitätssicherung für Menschen mit Behinderung geht, wogegen in Deutschland noch immer die Meinung vorherrscht, daß Österreich nur ein Spiegelbild der bundesdeutschen Wirklichkeit ist.

2. Konzepte und Modelle zur Qualitätssicherung im internationalen Blick

In den USA hat die Evaluation sozialer Dienste eine lange Tradition. Schon in den 60er Jahren sind im Rahmen dieser Entwicklung eine große Zahl von Verfahren der Qualitätssicherung entwickelt worden, von denen nachfolgend zwei

dargestellt werden sollen. Sie werden noch heute eingesetzt. Ihr Charakteristikum besteht darin, dass sie den Hilfe- und Pflegebedarf im Alten- und Behindertenbereich definieren und *zugleich die Qualitätsmassstäbe festlegen*, anhand derer Alten- und Behindertenarbeit gemessen werden kann.

2.1 USA: Die „klassischen“ Instrumente zur Qualitätssicherung aus den 60er Jahren

Als besonders wirksam haben sich seit den 60er Jahren die unter der Bezeichnung ADL (= Activities of Daily Living) und IADL (= Instrumental Activities of Daily Living) bekanntgewordenen und immer wieder diskutierten Instrumente erwiesen (vgl. dazu WAHL 1988, S. 75; WAHL 1992, S. 366; LEHR 1991, S. 144). In diesem Konzept sind zwei Ansätze miteinander verbunden: zum einen der sogenannte KATZ-Index oder Index of ADL (KATZ et al. 1963) und zum anderen die Erweiterung dieses Konzeptes um den Bereich der „Instrumental Activities of Daily Living“/IADL (LAWTON/BRODY 1969).¹

Der Begriff „Activities of Daily Living“ bezeichnet ein Set von allgemeinen, alltäglichen Aktivitäten, deren Ausführungskompetenz für die Selbstsorge (self-care) und ein unabhängiges Leben notwendig ist (vgl. WIENER et al. 1990, 230). Das am häufigsten angewandte Meßinstrument für die basalen Fähigkeiten ist der sogenannte „Index of ADL“ (KATZ et al. 1963; KATZ, AKPOM 1976; KATZ 1983), der die Kompetenz zur Ausführung basaler Alltagsaktivitäten einzuschätzen sucht. Hier handelt es sich besonders um die regelmäßige Selbstpflege, An- und Ausziehen, Transfer (das Bett verlassen/zu Bett gehen; von einem Stuhl aufstehen/sich auf einen Stuhl setzen), die Toilettenbenutzung, Inkontinenz und das Einnehmen von Mahlzeiten.

So fundiert unter heutigen Gesichtspunkten die Einschätzung der Alltagskompetenz anhand basaler Alltagsaktivitäten auch ist, so umfaßt sie gewiß nicht die gesamte Bandbreite von Aktivitäten, die zu einem unabhängigen Leben in einer (entwickelten) Gesellschaft notwendig sind. Um diesem Moment Rechnung zu tragen und eine differenzierte Beurteilung von alltäglichen Behinderungen/Beeinträchtigungen zu gewährleisten, stellten LAWTON und BRODY (1969) das Konzept sogenannter „Instrumental Activities of Daily Living“ (IADL) vor. Die hier berücksichtigten Alltagsaktivitäten drücken einen komplexeren Grad organisierten menschlichen Verhaltens aus (vgl. KATZ 1983, S. 723) und unterliegen weit mehr als die „basic-ADL“ kulturellen Einflüssen.

Die von LAWTON/BRODY (1969) in die Diskussion eingebrachten „Instrumental Activities of Daily Living“ umfassen den Umgang mit Geld/Regelung finanzieller Angelegenheiten, die Zubereitung von Mahlzeiten, das Einkaufen, Transport bzw. ausserhäusliche Mobilität, Haushaltsführung, Telefonieren und Medikation.

Beide Skalen versuchen, unter Berücksichtigung typischer Alltagsaktivitäten ein differenziertes Bild davon zu vermitteln, bei welchen Handlungsberei-

1 Es gibt darüber hinaus eine Fülle von Skalen und multidimensionalen Instrumenten, die als modifizierte ADL/IADL-Skalen verstanden werden können. Nach GURLAND (1990, 685) konnte sich jedoch keine durch besondere Vorteile gegenüber den Originalskalen ausweisen.

chen etwaige Einschränkungen festzustellen sind bzw. wie die Alltagskompetenz beeinträchtigter Menschen einzuschätzen ist. In diesem Sinne sind ADL/IADL-Skalen immer auch Maßgaben für die Messung von Hilfe- und Pflegebedarf (vgl. OSWALD 1983, S. 60) und bieten damit *Kriterien für die Qualität entsprechender Hilfeleistungen*; sie sind jedoch nicht ausschließlich an Bedarfsfeldern durch Aktivitätseinschränkungen orientiert, sondern auch dahingehend diskriminierend, welche Alltagskompetenzen trotz etwaiger Einschränkungen im ADL/IADL-Bereich vorhanden sind.²

„Index of ADL“ bzw. „KATZ-Index“ (KATZ et al. 1963)

Der „Index of ADL“ wurde ursprünglich für die Evaluation von Behandlungsergebnissen und die Abschätzung des Pflegebedarfs in stationären Einrichtungen entwickelt. Dabei studierten KATZ und Mitarbeiter eine Patientengruppe mit Hüftfraktur und im besonderen wie sich deren Kompetenz bei der Bewältigung basaler Alltagsaktivitäten im Verlauf der Behandlung veränderte. Eine Maßgabe für die zu berücksichtigenden Aktivitäten waren „activities which people perform habitually and universally“ (KATZ et al. 1963, S. 914). Das Hauptaugenmerk galt der Herausarbeitung von wenigen Basalaktivitäten, die es erlauben, einen abgestuften „Index of Independence in Activities of Daily Living“ zu entwickeln.

Der Index sollte die Einstufung der Patienten entsprechend ihren Verrichtungen bei basalen Alltagsaktivitäten liefern, die von den Initiatoren in acht Grade unterteilt wurden (A, B, C, D, E, F, G, and Others).

Aus der großen Anzahl beobachtbarer Alltagsaktivitäten repräsentieren vor allem sechs Grundfunktionen die basale Kompetenz von Personen, nämlich:

- | | |
|---------------------|-------------------------------|
| – Baden | – Transfer |
| – An- und Ausziehen | – Kontinenz |
| – Toilettengang | – Nahrungsaufnahme (feeding). |

Die Erstellung eines ADL-Profiles erfolgt durch eine personenbezogene Beobachtung mittels Fachpersonal in Kliniken, Soziologen und trainierten Beobachtern. Die Skalierung des KATZ-Index unterscheidet zwischen ‚keine Assistenz notwendig‘, ‚bestimmte Assistenz notwendig‘ und ‚ganzheitliche, umfassende Assistenz notwendig‘.

2 Diese Nuancierung innerhalb des ADL/IADL-Konzeptes beinhaltet, daß bei weitreichenden Hilfe- und Pflegebedarf nicht von einem umfassenden Kompetenzverlust ausgegangen werden muß (vgl. hierzu auch THOMAE 1987, S. 10), auch wenn die Kompetenz sehr gering sein mag. Unter dieser Option scheint es durchaus angemessen, auch im ADL/IADL-Bereich und trotz einer etwaigen Kompetenzeinschränkung beim Verrichten alltäglicher Tätigkeiten nach wie vor auch von einer ADL/IADL-Kompetenz zu sprechen, einem Begriff, der sich in der Gerontologie bzgl. einer differenzierten Kennzeichnung alter Menschen durchgesetzt hat (vgl. hierzu die Auseinandersetzung mit den Begriffen „Pflegebedürftigkeit“ und „Kompetenz“ von KRUSE 1987). LAWTON (1982) erweitert diese differentielle Sicht durch einen zweiten Aspekt, demzufolge Kompetenz stets auch eine Funktion von Personenbedingungen und Umweltbedingungen darstellt. WAHL (1988) betont ferner, daß man lediglich von einer bestimmten Kompetenz zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer bestimmten Umwelt reden kann.

Assistenz selbst umfaßt „supervision, direction, or personal assistance“ und kommt somit definitorisch nicht zur Anwendung, wenn z.B. der Toilettengang unter Zuhilfenahme eines mechanischen Gerätes und ohne personelle Hilfestellung vollzogen werden kann.

Die empirischen Ergebnisse bei der Anwendung der ADL-Items verweisen darauf, daß dem „Index of ADL“ eine charakteristische Ordnung anhaftet, die auf eine deutliche Unterscheidung von einerseits vegetativen und andererseits kulturell geprägten Funktionen schließen läßt.

Während Nahrungsaufnahme, Kontinenz und Transfer den einfachen, vegetativen Funktionen zugeschrieben werden, sind Baden, An- und Ausziehen und Toilettengang stark von der Kultur und der Sozialisation geprägt (KATZ et al. 1963, S. 917).

Die empirisch verifizierte Rangfolge der Items erlaubt eine Zuordnung in die Grade „A, B, C, D, E, F, G, and Others“ nach folgendem Prinzip (vgl. KATZ et al. 1963, S. 915):

- „A – Independent in feeding, continence, transferring, going to toilet, dressing, and bathing.
- B – Independent in all but one of these functions.
- C – Independent in all but bathing and one additional function.
- D – Independent in all but bathing, dressing and one additional function.
- E – Independent in all but bathing, dressing, going to toilet, and one additional function.
- F – Independent in all but bathing, dressing, going to toilet, transferring, and one additional function.
- G – Dependent in all six functions.
- Others – Dependent in at least two functions, but not classifiable as C, D, E, or F.“

Theoretische Signifikanz erfährt diese empirisch festgestellte Ordnung innerhalb des „Index of ADL“ durch die Nähe der inhärenten Abfolge zu den beobachtbaren Entwicklungsstufen von Kleinkindern (vgl. KATZ et al. 1963).

Ein zwei Jahre altes Kind kann ein Glas sicher halten und Nahrung mit Hilfe eines Löffels in den Mund führen; es ist aber noch nicht vollständig kontinent und braucht Unterstützung bzw. Überwachung beim Baden und Anziehen.

Ein drei Jahre altes Kind hingegen ißt mehr oder weniger eigenständig, ist jedoch i.d.R. nachts noch nicht vollständig kontinent, braucht Beobachtung beim Toilettengang, beim Anziehen und Waschen.

Mit dreieinhalb Jahren ist ein Kind in der Regel auch nachts kontinent und mit vier Jahren benutzt es die Toilette alleine bzw. bedarf dabei lediglich ab und an der Beobachtung.

Zwischen vier und fünf Jahren ist schließlich nur noch eine allgemeine Supervision beim Baden und Anziehen vonnöten.

Das heißt, daß auch bei der Entwicklung von Kindern zwischen vegetativen und kulturell geprägten Funktionen zu unterscheiden ist, wobei letztere später in der Kindheit realisiert werden.

Dasselbe Muster des „Kompetenz(rück)gewinns“ läßt sich empirisch im späteren Leben (bei etwaigem Kompetenzverlust) beobachten. Die Art und Weise, wie man sich von einer beeinträchtigenden Krankheit erholt, verläuft parallel zur frühen Entwicklung der Funktionen bei Kindern (KATZ et al. 1963, S. 918). Die Wiedererlangung der Alltagskompetenz ist i.d.R. als Abfolge zu beschreiben; beginnend bei der Nahrungsaufnahme, der Wiedererlangung der Kontinenz, dem Transfer, dem Toilettengang, dem An- und Ausziehen und endet schließlich bei der Fähigkeit, sich ohne fremde Hilfe baden zu können.

Das festgestellte Muster, das durch den „Index of ADL“ repräsentiert wird, legt ferner die Vermutung nahe, daß auch der natürliche Alternsprozeß dieser Ordnung folgt. Für KATZ et al. (1963, S. 918) scheint somit durchaus begründbar, daß die Funktionsverluste alter Menschen bei den Aktivitäten beginnen, die einen höheren Komplexitätsgrad besitzen und am wenigsten basal (vegetativ) sind.

Auf der Grundlage empirischer Befunde erfüllt der „Index of ADL“ ferner auch die Kriterien einer Guttman-Skala mit weitreichender praktischer Signifikanz. Hierzu gehören u.a. die Beurteilung des Verlaufs und der Effektivität einer Behandlung, die Evaluierung von Rehabilitationsmaßnahmen und die Möglichkeit, Langzeitstudien vorzunehmen (vgl. KATZ 1983, S. 724).

Assessment of Older People: Self-Maintaining and Instrumental Activities of Daily Living (LAWTON/BRODY 1969)

Neben dem dargestellten Konzept von KATZ et al. (1963) entwickelten LAWTON/BRODY (1969) am Philadelphia Geriatric Center einen weitreichenden Ansatz unter der Bezeichnung „Assessment of Older People: Self-Maintaining and Instrumental Activities of Daily Living“.

Ihre grundlegende Intention war es, die alltäglich erforderliche, funktionale Kompetenz älterer Menschen einzuschätzen und damit ein operationalisiertes Bemessungsverfahren für individuelle Beeinträchtigungen älterer Menschen bei deren Lebensvollzügen einzuführen.

LAWTON und BRODY stellten hierfür zwei Einschätzungsskalen vor:

- die „Physical Self-Maintenance Scale“ (PSMS) und
 - die „Instrumental Activities of Daily Living Scale“ (IADL)
- (vgl. LAWTON/BRODY 1969, S. 179).

Innerhalb der PSMS galt es (vermittelt über einen Beobachter), die Kompetenz einer Person hinsichtlich basaler Fertigkeiten, genauer:

- beim Baden*)
 - beim An- und Ausziehen*)
 - bei der Toilettenbenutzung*)
 - bei der Nahrungsaufnahme*)
 - hinsichtlich der Bewegungsfähigkeit*)
 - bei der Körperpflege/Haarpflege (grooming)
- einzuschätzen.³

3 Die mit *) gekennzeichneten Items finden sich mit leichten semantischen Abweichungen auch beim KATZ-Index. In Abweichung zu KATZ et al. (1963) fehlt das Item „Inkontinenz“.

In Abweichung zu der dreistufigen Abfrage der Basalaktivitäten von KATZ et al. (1963) wählten LAWTON/BRODY (1969) eine fünfstufige Ordinalskala, die sich entlang unterschiedlicher Kompetenzausprägungen vollzieht.

Darüber hinaus sahen es die Autoren als gegeben, neben der Kompetenzbeurteilung hinsichtlich der Selbstpflege notwendige Aufgaben einzubeziehen, die zum Rollenset eines erwachsenen Menschen gehören (kulturabhängig) und die über die Körperbezogenheit der Basalaktivitäten hinausreichen. Gemeint sind die instrumentellen Aktivitäten des täglichen Lebens (IADL), wobei hier das Problem einer extremen Diversität möglicher instrumenteller Aktivitäten relevant wird (LAWTON/BRODY 1969, S. 180).

Für Frauen sind vor allem Aktivitäten des Erwachsenenlebens von Bedeutung (z.B. Einkaufen, Kochen, Wäsche versorgen). Weniger umfangreich bleibt (unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Rollenverteilungen) die Anzahl der instrumentellen Aktivitäten bei Männern, wobei die Benutzung von Verkehrsmitteln/Transportmitteln und der Umgang mit Geld/das Regeln finanzieller Angelegenheiten mögliche Anhaltspunkte bieten, die instrumentelle Alltagskompetenz abzufragen.

Eine auf diesen Vorgaben basierende IADL-Skala umfasst schliesslich acht Items (fünf Items, die für Männer und Frauen gleichermaßen relevant sind und drei Items, die lediglich die weibliche Population betreffen).⁴

Eine empirische Überprüfung der PSMS ergab, daß diese Skala Guttman-Kriterien erfüllt. D.h., es zeichnet sich eine Rangfolge der einbezogenen Basalaktivitäten ab (in Analogie zu dem besprochenen KATZ-Index).

Der Reproduktionskoeffizient erreicht einen Wert von 0.96 (LAWTON/BRODY 1969, S. 182). Die IADL-Skala wird zwar durch die geschlechtsspezifischen Items gerade bei Männern weniger umfangreich, erfüllt aber ebenfalls die Skalenkriterien gut (ebd.).

Um aus den vorgegebenen Skalen tatsächlich auf die Alltagskompetenz älterer Menschen schließen zu können, wird über die PSM-Items ein Summenscore gebildet, der zwischen den Grenzen 0 und 6 verläuft, wobei die Unabhängigkeit bei jeder Basalaktivität mit dem Wert 1 kodiert wird, Kompetenzverluste hingegen eine 0 zugewiesen bekommen. Ein ähnliches (wenn auch nicht mit der Dichotomisierung der PSMS gleichzusetzende Summenbildung) wurde auch für die IADL-Skala gewählt.

	Anzahl der Antwortvorgaben	Klientel
1. Telefonieren	4	Männer/Frauen
2. Einkaufen	4	Männer/Frauen
3. Mahlzeiten zubereiten	4	Frauen
4. Haushaltsführung	5	Frauen
5. Wäsche (versorgen)	3	Frauen
6. Benutzung von Verkehrsmitteln	5	Männer/Frauen
7. Verantwortlichkeit für eigene Medikation	3	Männer/Frauen
8. Regelung finanzieller Angelegenheiten	3	Männer/Frauen

4 Diese Differenzierung ist unter heutigen Gesichtspunkten sicherlich zu hinterfragen.

LAWTON/BRODY (1969) war bei der Entwicklung bzw. Einführung der beiden Skalen vor allem daran gelegen, eine einheitliche Herangehensweise innerhalb sehr divergierender Meßinstrumente bzgl. der Alltagskompetenz älterer Menschen zu gewährleisten. Betont wird auch der praktische Nutzen einer differenzierten Analyse beim Verrichten alltäglicher Handlungen mit folgenden Implikationen (vgl. LAWTON/BRODY 1969, S. 183ff):

- 1) Die Anwendung dieser Skalen erlaubt bereits zu einem frühen Zeitpunkt die Abfrage konkreter Handlungsrelevanzen bei älteren Personen und ist frei von fachspezifischen Termini. Dadurch obliegt die Einschätzung der Alltagskompetenz nicht ausschließlich einem ausgebildeten Fachpersonal.
- 2) Die Analyse der Alltagskompetenz gilt als geeignetes Mittel zur individuell bezogenen Formulierung, Implementierung und Evaluation eines Behandlungsplans bzw. eines Maßnahmenkatalogs. Durch die zeitlich versetzte Wiederholung der aktivitätsbezogenen Kompetenzeinschätzung können auch Erfolge von rehabilitativen Maßnahmen abgeschätzt und Möglichkeiten berücksichtigt werden, bestehende Maßnahmen gegebenenfalls zu verändern oder gar abzusetzen.
- 3) Die vorgestellten Skalen gelten als Hilfe bei der Einzelfalluntersuchung von hilfebedürftigen Menschen in Familien. Gerade betroffenen Familien verhilft eine realistische Planung, eine durch Beziehungsprobleme blockierte Bestandsaufnahme des „What is?“ zu verwirklichen.
LAWTON/BRODY haben dabei auch im Blick, daß eine Analyse der Kompetenz beim Verrichten alltäglicher Tätigkeiten einerseits zwar den Grad an Hilfe- und Pflegebedarf diskriminieren hilft, andererseits aber auch aufdecken kann, welche Fähigkeiten der alte Mensch hat. Diese Differenzierung soll bei einer familiären Hilfeinteraktion verhindern, daß ältere Menschen als infantil „abgeurteilt“ werden; sie soll andererseits dazu beitragen, daß die vorhandenen (Rest-)Fähigkeiten unterstützt werden und schließlich soll sie davor schützen, die Kompetenzverluste eines älteren Menschen zu verleugnen bzw. nicht wahrhaben zu wollen.
- 4) Indem eine Analyse der Alltagsaktivitäten durchgeführt wird, kann z.B. neuen Pflegekräften verdeutlicht werden, welche speziellen Probleme ältere Menschen haben und welche alltagsspezifischen Unterschiede sich gegenüber jungen Menschen zeigen (pädagogisches Moment).
- 5) Schließlich gilt noch hervorzuheben, daß eine (PSMS) ADL/IADL geführte Analyse (neben den genannten Vorteilen einer individuellen Planung) durchaus auch für die Planung von Einrichtungen angemessen erscheint. Dies kann sich einerseits auf die Gestaltung der Gebäude und deren Ausstattung niederschlagen, andererseits aber auch in Form einer Zuordnung der älteren Personen in angemessene Wohnformen (entsprechend ihrer jeweiligen „ADL/IADL-Performance“).

Sowohl der Ansatz von KATZ et al. als auch die Arbeiten von LAWTON betonen in der Auseinandersetzung mit Evaluationsfragen und Evaluationsmethoden vor allem die zentrale Bedeutung der Prozeßqualität und Prozeßsteuerung – eine Akzentuierung, die auch für die Diskussion in Deutschland von Nutzen sein könnte.

2.2 USA: Ausgewählte aktuelle Instrumente zur Qualitätssicherung

PASSING (Program Analysis of Service Systems Implementation Normalization Goals)

WOLFENBERGER (1983) hat bereits Anfang der 80er Jahre seine „Theorie der Valorisation sozialer Rollen“ (Social Role Valorisation – SRV⁵) in Anlehnung an das Normalisierungsprinzip der Behindertenhilfe vorgestellt (vgl. stellvertretend für das Normalisierungsprinzip NIRJE, 1992). Der Schwerpunkt dieser Theorie liegt in der Bedeutung angesehener sozialer Rollen für gesellschaftlich abgewertete oder von Abwertung bedrohte Menschen.

Zielsetzungen dieses Ansatzes sind:

- Verbesserung des Erscheinungsbildes und des sozialen Status von gesellschaftlich abgewerteten Personen,
- Kompetenzentwicklung unter Berücksichtigung kommunikativer, sozialer, kognitiver, motivationaler, emotionaler, lebenspraktischer Komponenten.

Instrumentell benennt PASSING 42 Kategorien, mit deren Hilfe evaluiert werden kann, inwieweit eine Behinderteneinrichtung die Prinzipien dieses Ansatzes in ihrer Alltagspraxis realisiert.

Ohne an dieser Stelle alle 42 Kategorien aufzulisten, seien hier stellvertretend die Beobachtungsfelder (Faktoren) benannt, die PASSING repräsentieren.

- räumliches Umfeld der Einrichtung,
- Gruppenstrukturen und Kontakte/Beziehung,
- Gruppenaktivitäten, Programme und Nutzung von Zeit,
- Selbstdarstellung der Einrichtung.

PASSING ist ein Ansatz, dessen Bedeutung und Wert vor allem darin liegt, daß er Stigmatisierungsprozesse gegenüber Menschen mit Behinderung oder Menschen in Notlagen bewußt macht und sie zu vermeiden beiträgt; auch dies ein Ansatz, dem in der Bundesrepublik bisher keine Beachtung geschenkt wurde.

Quality of Life Questionnaire Standardization Manual (SCHALOCK 1990)

Als Auftragsarbeit einer US-amerikanischen Einrichtung entstand das sogenannte „*Quality of Life Questionnaire Standardization Manual*“, welches in verschiedenen Diensten für Menschen mit einer geistigen Behinderung zur Quali-

5 Die Theorie SRV geht davon aus, daß menschliche Wahrnehmung grundsätzlich bewertend ist, abhängig von der Gesellschaftsformation und den vorherrschenden Werten und Normen. Wie eine Person von der umgebenden Umwelt wahrgenommen wird, hängt in nur geringem Maße von den Eigenschaften der wahrgenommenen Person als vielmehr von der vorherrschenden Kultur ab. Die Theorie sucht damit zu erklären, warum Personen oder Gruppen negativ wahrgenommen oder definiert werden (devaluation). Mit Hilfe dieser Theorie soll versucht werden, stigmatisierende Verhaltensweisen der Gesellschaft gegenüber „devaluierten Personen oder Gruppen“ zu identifizieren und zu verhindern.

tätssicherung angewandt wird. Evaluiert werden soll die Lebensqualität behinderter Menschen mit Hilfe eines Ansatzes, dem es vor allem darum geht, die Leistungen der sozialen Dienste stärker an die Bedürfnisse der Menschen mit Behinderung anzupassen.

Grundlage sind verschiedene Ansätze und Interpretationen von Lebensqualität (subjektive und objektive Faktoren). Zentral ist die von einer Person wahrgenommene Lebensqualität, die mit drei Aspekten von Lebensqualität signifikant korreliert: Persönlichkeitsmerkmale, objektive Lebensbedingungen und Wahrnehmungen, Einstellungen zur Person durch signifikant andere (psychisches Wohlbefinden – persönliche Zufriedenheit – soziale Indikatoren).

Das Manual ist aus Fragen unterschiedlicher Studien zur Lebensqualität zusammengestellt und wurde in fünf Ländern getestet. Multivariate Analysen zeigten die Faktoren (Themenbereiche) Zufriedenheit – Kompetenz/Produktivität – Unabhängigkeit/Empowerment – Soziale Zugehörigkeit/Integration.

Ziel des vollstandardisierten Instrumentes ist die Verbesserung der Arbeit sozialer Dienste durch eine Rückmeldung der Bedürfnisse und des Grades der Lebensqualität „der Nutzer“ an die Anbieter. Das Instrument dient der Planung, Erbringung und Evaluation sozialer Dienstleistungen.

2.3 Großbritannien: Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung residentieller Dienstleistungen

In *Großbritannien* gibt es ein an gesellschaftlichen Grundwerten orientiertes Qualitätssicherungskonzept, das auf dem Registrierungsgesetz von 1984 aufbaut und die Inspektion von Heimen regelt. Bei der Beschreibung dieses Ansatzes ist zunächst auf zwei Grundfragen abzuheben: Was wird kontrolliert (Qualitätsstandards)? Wer bzw. wie wird kontrolliert (Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle)?

Die Qualitätsstandards leiten sich aus einem schriftlich fixierten und verbindlichen Wertekatalog ab (Home life/Leben im Heim). „Home Life“ dokumentiert gesellschaftliche Werte, die Bestandteil einer staatlich erarbeiteten Pflegephilosophie sind. Diese „Magna Charta“ guter Pflege orientiert sich an den politisch abgesicherten Grundwerten Wahlfreiheit, Rechtssicherheit, Selbstverwirklichung, Unabhängigkeit, Privatheit und Würde. Die Wahrung dieser Grundwerte ist die Grundlage für gute, qualitätvolle Pflege. Als Bindeglied zwischen abstrakten gesellschaftlichen Werten und ihrer Umsetzung in stationären Einrichtungen veröffentlichte das britische Gesundheitsministerium 1988 „Homes are for living in“ (vgl. HARRIS/KLIE/RAMIN 1995).

Während „Home life“ die abstrakten Komponenten guter Pflege benennt, konkretisiert und evaluiert „Homes are for living in“ durch alltagsbezogene Checklisten, ob in einem Heim Würde, Privatheit, Unabhängigkeit usw. in der (Beziehungs-)Pflege auch verwirklicht ist. Diese Checklisten sind mit einer Matrix vergleichbar, die auf ihrer horizontalen Ausprägung die gesellschaftlichen Grundwerte aufzeigt und denen auf der vertikalen Achse Alltagskonkretionen eines Heims (Gebäude und Umwelt, Pflegepraxis, Personal, Ausbildung, Vorkehrungen, Dokumentation, Publikation, Essen) gegenüberstehen.

Im Beispiel: Die Maxime Privatheit wird im Bereich Pflege folgendermaßen überprüft: Sind die Bewohner Besitzer ihrer Zimmer, was sich z.B. durch die Routine Anklopfen zeigt. Findet sich eine Sensibilität im Umgang mit persönlichen Angelegenheiten beim Baden, Waschen (ist die Tür zum Waschraum geschlossen)? Herrscht ein vertraulicher Umgang mit Informationen über die Bewohner.

Dies ist nur ein Beispiel. Insgesamt enthält die Matrix 48 Alltagskombinationen, die in einem Heim gewährleistet sein sollten. Die Matrix ist allen Beteiligten bekannt und gleichzeitig Grundlage der Qualitätskontrolle durch staatliche Institutionen.

Die Kontrolle der staatlich definierten Standards verläuft zum einen durch das jeweilige Registrierungsverfahren der Heime, wobei die Heimaufsichtsbehörde sehr genau prüft, ob eine stationäre Einrichtung bei ihrer Registrierung (oder beim Wechsel der Trägerschaft oder einer Vergrößerung der Kapazitäten) die erforderlichen Maßstäbe garantieren kann. Neben den Registrierungsformularen muß der Betreiber des Heims auch in einer schriftlichen Darstellung seine geplanten Standards darlegen, die den britischen Heimstandards entsprechen müssen. Eine externe Kontrolle findet zusätzlich durch zweimal jährliche Inspektionen statt, wobei ein Besichtigungstermin nicht angekündigt ist. Grundlage der Überprüfung sind die Checklisten von „Homes are for living in“. Beobachtbare Mängel müssen in einem vereinbarten Zeitraum behoben werden, wobei es den aufsichtsführenden Behörden auch gestattet ist, eine Einrichtung mit eklatanten Mängeln sofort stillzulegen. Zum anderen wird mit diesem Konzept auch eine interne Kontrollschleife wirksam, indem sich Mitarbeiter (Selbstevaluation), Bewohner und Angehörige jederzeit auf die Einhaltung der staatlich vorgegebenen Qualitätsstandards berufen und Verstöße einklagen können.

Interessant an diesem britischen Modell ist die konsequente Orientierung an den politischen Grund- und Freiheitsrechten, obwohl England als einziges europäisches Land keine Grundrechte im verfaßten Sinn hat und sich lediglich auf die Habeas Corpus Akte und die Bill of Rights stützt (vgl. auch WETZLER 1996).

2.4 Schweiz: Qualität und soziale Dienstleistung

Die Arbeit von OBERHOLZER (1999) dokumentiert eine Schweizer Prozeßstudie zum Qualitätsmanagement neuer Dienstleistungen für behinderte und chronisch kranke Menschen.

Ausgehend von der Prämisse, daß jeder Mensch die Fähigkeit zum Lernen und zur Selbstverantwortung besitzt und daß sich jeder Mensch an Zielen orientieren und Pläne machen kann, stellt OBERHOLZER die These auf bzw. modifiziert entsprechende Arbeiten, daß Fähigkeiten, die nicht mehr gebraucht werden, verlorengehen und von der Krankheit/Behinderung überlagert werden. Die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Situation und der Umwelt ist unerlässlich (Adaption statt Anpassung). Diese Auseinandersetzung muss im Interaktionsprozeß entstehen und basiert auf einem konzeptionell begründeten Dienstleistungsverständnis (Normalisierung und Integration) wie auch auf der Idee einer zeitgemäßen Unterstützung der betroffenen Menschen, indem nicht nur der Status quo der Kompetenzen erhalten, sondern auch verlo-

regegangene und durch Krankheit überlagerte Möglichkeiten und Kompetenzen wiederentdeckt, wieder aufgebaut und weiterentwickelt werden.

Als Methode wählt OBERHOLZER das „Programm einer integrierten wissenschaftlichen Tätigkeit“ in Anlehnung an GALTUNG (1978). Begleitung, wissenschaftliche Unterstützung und Forschung stellen in diesem Kontext korrigierende Größen dar. Die Wirklichkeit muß verändert werden, solange sie von einer wünschenswerten Form der Realität abweicht. Es handelt sich hier um Prozeßevaluation mit dem Methodenmix:

- narrative Interviews mit der Leitung,
- ergänzende Befragungen von Mitarbeitern und Bewohnern der neu konzipierten sozialen Dienstleistungen.

Die Erfahrungen mit diesem Vorgehen zeigen, daß die vorgestellten Projekte und neuen Dienstleistungen eine neue Dynamik hinsichtlich ihrer Entwicklung aufweisen, die allerdings letztlich nur so gut ist wie die korrektiven Ansätze, die die Evaluatoren vorgeben bzw. in den Prozeß einspeisen. Man könnte an dieser Stelle sicherlich über die Vor- und Nachteile der Prozeßevaluation im Vergleich zur Produktevaluation reflektieren. M.E. ist der Ansatz herausfordernd, er kann nicht pauschal übernommen, sondern muß je nach Situation und Gegebenheiten realisiert werden (Problem: Aufwand und Outcome). Auf jeden Fall rückt der Autor bei seiner Arbeit die sozialen und interaktiven Abläufe nach den je spezifischen Gegebenheiten in den Vordergrund. Dabei handelt es sich um dynamische Prozesse, die es im Bereich sozialer Arbeit zu optimieren und je nach Lebenssituation zu modellieren gilt.

2.5 Österreich: „Qualitätswegweiser“ und Lebensqualität (Lebenshilfe Wien 1993)

Ausgehend vom Normalisierungsprinzip der Behindertenhilfe wurden von der österreichischen Lebenshilfe (Die Lebenshilfe Wien 1993) zwei Instrumente zur Qualitätssicherung entwickelt:

- *Qualitätswegweiser*. Er enthält Evaluationshilfen und Kontrollfragen zur Weiterentwicklung der Qualität von Diensten für Menschen mit geistiger Behinderung und
- *Individuelle Entwicklungs-Planung*. Ein Konzept zur Sicherung von Lebensqualität.

Inhaltliche Grundlage des Konzeptes sind die *sechs Qualitätswegweiser* von O'BRAIN, nämlich Gesundheit und Sicherheit, Präsenz und Teilnahme, Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten, Soziale Kompetenzen, Persönliche Beziehungen, Akzeptanz und Anerkennung. Mittels dieser Grundkategorien bzw. deren Verankerung in der täglichen Interaktion soll erreicht werden, daß sich die Handlungskompetenz der Mitarbeiter verbessert und zwar in der Richtung, dass die Praxis den Bedürfnissen und Wünschen der Nutzer stärker entspricht und neue Lebensperspektiven und Möglichkeiten erschließt.

Die oben genannten Instrumente sind kombiniert einsetzbar und verfolgen somit vor allem das Ziel der Orientierung an den Bedürfnissen der Adressaten (durchaus vergleichbar mit einer sehr nutzerorientierten Hilfeplan-Gestaltung oder auch mit Verfahren aus englischsprachigen Ländern wie Lifestyle Planning oder Individual Habilitation Plan); darüber hinaus fördern sie die Selbst-evaluation durch die klare Ausrichtung an Wegweisern. Qualitätssicherung kann hier auf die Formel gebracht werden: selbstevaluative Prozeßoptimierung.

Durchaus positiv muß herausgestellt werden, daß die Instrumente darauf abzielen, soziale Dienste durch ein Evaluationsverfahren, an dem sowohl Mitarbeiter wie „Nutzer“ und Angehörige beteiligt sind, zu verändern und weiter zu entwickeln.

3. *Schlußbemerkung*

Die hier referierten Ansätze zur Qualitätssicherung stellen nur einen kleinen Ausschnitt aus dem breiten Spektrum dessen dar, was auf der internationalen Ebene an Entwicklungen stattfindet. In Skandinavien (der Heimat des Normalisierungsprinzips der Behindertenhilfe) arbeitet beispielsweise NORDENFELDT (1983 und 1993a, b) an der Kategorisierung von sozialen Beeinträchtigungen durch Behinderung und Stigmatisierung. Darüber hinaus sei auf unsere niederländischen Nachbarn verwiesen, die bereits 1993 eine Studie veröffentlichten, die die Qualität der Betreuung zum Inhalt hatte (VREEDE u.a. 1993).

Um die referierten Ansätze zur Qualitätsthematik mit dem Diskussions- und Entwicklungsstand in Deutschland in Beziehung zu setzen, bietet es sich an, die von MEINHOLD (1998) vorgeschlagene Typisierung von Systemen der Qualitätssicherung zugrunde zu legen. Sie unterscheidet folgende Typen:

a) *Interne Verfahren unter Berücksichtigung spezifischer fachlicher Anforderungen*

Hier sind als zentrale Punkte zu nennen:

- Welche Dienstleistung wird in welcher Form gebraucht?
- Welche Ressourcen werden benötigt und welche Effekte sind zu erwarten?

Zentrale Elemente dieser Herangehensweise sind die Formulierung von Qualitätszielen und Qualitätsstandards, die Methoden und Regeln zum Erreichen dieser Standards und die entsprechenden Prüfverfahren zur Evaluation der gesamten Methode (Beispiel vorne: Lebenshilfe Wien).

b) *Standardisierte Qualitätssicherungssysteme mit der (potentiellen) Möglichkeit zur Zertifizierung (KLIE 1999 spricht von der Qualitätsdimension „Muster-gültig“)*

MEINHOLD verweist auf die eingangs erwähnte DIN EN ISO 9000ff, innerhalb derer ein Rahmen vorgegeben wird, der bei der Qualitätssicherung einzuhalten ist. Die Elemente lauten in der Normensprache:

Führungselemente (Verantwortung der Leitung/QM-System/systematische Methoden/Korrektur- und Vorbeugemaßnahmen/neue Einrichtungsleistungen/Audit/Personal-Schulung),

Elemente mit direktem Kundenbezug (Aufnahmeverfahren/Umgang mit

Fremdeigentum/Prozesslenkung/Kennzeichnung und Rückverfolgbarkeit/Prüfungen/Prüfstatus/Fehlerbehandlung/Nachsorge-Nachversorgung), Unterstützende Elemente (Lenkung von Dokumenten und Daten/Lenkung Qualitätsaufzeichnungen/Beschaffung/Überwachung/Handhabung von z.B. Medikamenten und Geräten).

c) *Aufgaben- und organisationsorientierte Qualitätssicherungs-Systeme*

In Anlehnung an die eben ausgeführten Varianten ist hier der vereinbarte Standard entscheidend, der nach innen und außen transparent ist. So formulierte Standards sind jederzeit einforderbar und haben ein hohes Maß an Verbindlichkeit; es ist allerdings darauf zu achten, daß die dynamischen Prozesse sozialer Interaktion nicht von statischen Vorgaben überlagert werden (Beispiel vorne: der englische Ansatz).

d) *Qualitätssicherung im Kontext von Leistungsverträgen*

Gerade in der aufkommenden Diskussion über Hilfepläne/Gesamtpläne und beschriebene Standards wird die vertragliche Komponente, von der hier gesprochen wird, sicherlich an Bedeutung gewinnen.

Anbieter sozialer Dienstleistungen sehen sich gezwungen, Aussagen über Organisation, Ziele, Leitbild, Leistungsbeschreibung, Infrastruktur, Wirtschaftlichkeit, Controlling, Dokumentation und Statistik, Kundenorientierung, Mitarbeiterentwicklung usw. zu machen.

Der Blick auf Diskussion und Praxisentwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland zeigt, daß hier gegenwärtig die Verfahren nach den Typen b) und d) eindeutig einen Vorrang haben. Dies rührt unter anderem daher, daß sich der Staat mittlerweile weniger als Kostenträger denn als Leistungsträger versteht, der mit den Anbietern Leistungsverträge abschließen möchte, die ein hohes Maß an Kontroll- und Mitsprachemacht beinhalten. Angesichts dieser Sachlage ist es nachvollziehbar, daß die Anbieter sozialer Dienstleistungen versuchen, sich diesem Zugriff möglichst zu entziehen und die anstehenden Qualitätsnachweise eigenverantwortlich und auf einem international anerkannten System aufzubauen (z.B. die DIN EN ISO), welches per se eine „Qualitätsgarantie“ reklamiert und sogar einer externen Prüfung standhält. Dadurch versuchen die Anbieter, sich Autonomie und Handlungskorridore bei der Gestaltung der Dienstleistung zu erhalten.

Was angesichts dieser Entwicklung an den Rand gedrängt wird, sind Verfahren unter Berücksichtigung spezifischer fachlicher Standards [Variante a) bei MEINHOLD] wie auch aufgaben- und organisationsorientierte Qualitätssicherungs-Systeme [Variante c) bei MEINHOLD]. Dies muß als Problemanzeige verstanden werden und als Hinweis auf eine für die Bundesrepublik charakteristische Entwicklung.

Die Diskussion findet dabei in einem Spannungsbogen statt, der sich über die Pfeiler „Ökonomisierung, Rationalisierung, Normierung“ hin zu dem Pfeiler „Qualität ist undefinierbar“ erstreckt. Der zuletzt genannte Punkt drückt den Gedanken aus, daß Qualität nicht definiert werden muß, weil sie eine unmittelbare Erfahrung, eine primäre empirische Wirklichkeit der Welt ist (PRISING 1992).

Während staatliche Kontroll- und Prüfmechanismen bislang die Strukturqualität im Vordergrund sahen, dehnt sich die geforderte Qualität und deren

Dokumentation nun stärker auf Prozesse und Ergebnisse aus. Hierbei werden aus den genannten Gründen Anleihen aus dem industriellen Kontext eingebracht (z.B. die Trilogie von Struktur-, Prozeß- und Ergebnisqualität – aus dem Klinikbereich kommend – oder der Rückgriff auf die 20 Elemente der DIN EN ISO 9000ff).⁶

Schließlich muß darauf hingewiesen werden, daß die Qualitätsdiskussion in Deutschland derzeit überlagert ist von dem Wunsch nach „standardisierten Kennzahlen sozialer Arbeit“. Dies ist einerseits naheliegend, wird andererseits aber der situativen Komponente sozialer Arbeit nicht gerecht. Diese Spannung konstruktiv umzuleiten und gleichzeitig nützliche und wichtige Komponenten von Qualitätssicherung (z.B. Prozeßorientierung, „Kundenorientierung“, „Nutzerorientierung“) in die Bemühungen einzubetten, ist entscheidend für die weitere Diskussion. Nützlich dafür könnten Anregungen aus den hier vorgestellten internationalen Ansätzen sein:

- Die eingangs vorgestellten traditionellen Verfahren aus dem ADL/IADL-Bereich (USA) machen darauf aufmerksam, mit welch einfachen Instrumenten Prozeßevaluation betrieben werden kann. Denkt man an die Qualitätsdiskussion und verschiedene Verfahren in der Behindertenhilfe, die mit einem omnipotenten Anspruch (z.B. Instrumente mit gleichzeitig durchgeführter Betreuungsplanung, Dokumentation, Zeitbemessung und Ressourcenableitung) die soziale Arbeit zu evaluieren suchen, ist die Klarheit – auch was die Reichweite der Ansätze betrifft – bei KATZ/LAWTON bestechend.
- Aus dem englischen Ansatz „Home life/Homens are for Living in“ (vgl. hierzu auch KLIE 1999) können wir die Erkenntnis ableiten, daß bei der Frage nach Qualität politisch benannte und damit verbindliche Grundstandards wichtig sind. Sie sind nicht nur Meßgrößen, sie sind auch verbindliche Orientierungshilfen für die Anbieter sozialer Dienste. Diese Forderung mag für unterschiedliche Bereiche sozialer Arbeit unterschiedliches Gewicht haben. Für den stationären Behindertenbereich gesprochen wäre z.B. das Qualitätskriterium „Privatheit“ und die daran angehängte strukturelle Entwicklung zu Einzelzimmern ein Quantensprung bei der Strukturqualität, der manche Qualitätsbemühung um Prozesse und Ergebnisse überflüssig machen würde (in der stationären Behindertenhilfe – hier handelt es sich in der Regel um Erwachseneneneinrichtungen – leben rund 43 % in Zwei-Bett-Zimmern und rund 16 % in Drei- und Mehrbett-Zimmern; vgl. WACKER, WETZLER; METZLER, HORNUNG 1998, 87). Dieser Zusammenhang wurde von mir in einem anderen Zusammenhang umschrieben mit dem Terminus „objektive Qualitätsdefinition“ (vgl. WETZLER 1996), die sich sehr stark auf die Strukturqualität bezieht und die ich an dieser Stelle insbesondere für die Behindertenhilfe neuerlich einfordern möchte (in der Jugendhilfe steht man dieser Forderung eher skeptisch gegenüber, wie dem Aufsatz von MERCHEL in diesem Band zu entnehmen ist).

6 In der Fachdiskussion werden diese Anleihen allerdings allzu überzogen auf die „Überbetonung normierten pädagogischen Handelns durch standardisierte Zertifizierungen“ reduziert – was der Realität der DIN-ISO-Welt in der konkreten Praxis nicht entspricht und eher als künstliche Problemanzeige gedeutet werden kann.

- Indem sich die Qualitätsdiskussion mittlerweile sehr stark und richtigerweise mit dem pädagogischen Handeln an sich beschäftigt, scheint es angezeigt, die „Tiefe“ von z.B. Qualitätsvereinbarungen behutsam festzulegen, um damit gleichsam einen Qualitätsrahmen mit entsprechenden pädagogischen Korridoren zu erhalten. Innerhalb dieses Rahmens kann z.B. nach anerkannten Standards und entsprechend dem State-of-Art-Wissen vereinbarte Qualität unter Einkalkulierung situativer, unvorhergesehener Komponenten gelingen. Die vorgestellten Qualitätswegweiser der Lebenshilfe Wien (auch als Schlüsselprozesse bezeichnet) sind hier ein wichtiger Hinweis.
- SCHALOCK (1990) gibt uns Hinweise und Anregungen, wie wir methodisch an die sogenannte „weiche Ergebnisqualität“ (Lebensqualität, Wohlbefinden usw.) anknüpfen können. Im Behindertenbereich lassen sich in diesem Qualitätssegment auch vielfältige und auch kreative Bemühungen festhalten, die wichtig für die Weiterentwicklung der Arbeit sind.

Für die hiesige Suche nach Qualitätssicherungs- und Evaluationsverfahren und im Hinblick auf die Verbesserung sozialer Dienstleistungen können internationale Ansätze insbesondere den Blick dafür schärfen, wie bedeutsam die Prozeßevaluation und daran angegliederte Verbesserungsschleifen sind. Ferner wäre wichtig, daß ein Bewußtsein dafür entsteht, daß wir weder auf Königswege noch auf pauschale Lösungen warten brauchen, sondern klientenorientierte, dienstgerechte und insbesondere prozeßorientierte Evaluationsmodi entlang gängiger Standards (spezifische fachliche Anforderungen) umzusetzen haben: Kreativität und Flexibilität sind angezeigt.

„In the beginners mind, there are many possibilities, in the experts, there are few.“

Literatur

- BECK, I.: Neuorientierung in der Organisation pädagogisch-sozialer Dienstleistungen für behinderte Menschen: Zielperspektiven und Bewertungsfragen. Frankfurt et al. 1994.
- BICHLER, J./FINK, F./POHL, S.: Entgelt für ein Leben mit Behinderungen: ein System zur Leistungs- und Qualitätsbeschreibung sowie Entgeltberechnung (SYLQUE). Freiburg 1995.
- DIE LEBENSHILFE WIEN (Hrsg.): Sicherung von Qualität. Wien 1993.
- DONABEDIAN, A.: An Exploration of Structure, Process, an Outcome as Approaches to Quality Assessment. In: SELBMANN, H.-K./ÜBERLA, K.K. (Hrsg.): Quality Assessment in Medical Care. Gerlingen 1982, S. 69–92.
- FRÜHAUF, T.: Leistungsbeschreibung, Entgeltberechnung und Qualitätssicherung. Marburg 1995.
- GALTUNG J.: Methodologie und Ideologie. Aufsätze zur Methodologie. Frankfurt 1978.
- GROHMANN, R.: Das Problem der Evaluation in der Sozialpädagogik. Frankfurt/M. u.a. 1997
- GURLAND, B. J.: The Assessment of the Mental Health Status of Older Adults. In: BIRREN, R. BRUCE, J.E., SLOANE, (Eds.): Handbook of Mental Health and Aging. Englewood Cliffs, N.J. 1980, 671–700.
- HAMBURGER, F.: Politik und Pädagogik des Sozialen im Prozeß der europäischen Einigung. In: R. FATKE/W. HORNSTEIN/CH. LÜDERS/M. WINKLER (Hrsg.): Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. 39. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u. Basel 1999, S. 339–362.
- HARRIS, R./KLIE, T./RAMIN, E.: Heime zum Leben. Hannover, 1995.
- HARTFIEL, S.: Qualitätsentwicklung und -kontrolle in sozialen Diensten. Stuttgart 1998.
- KATZ, S.: Assessing Self-maintenance. Activities of Daily Living, Mobility and Instrumental Activities of Daily Living. Journal of the American Geriatrics Society, Vol. 31, No. 12, 1983, 721–727.

- KATZ, S./FORD, A.B./MOSKOWITZ, R.W./JACKSON, B.A./JAFFE, M.W.: Studies of Illness of the Aged. Journal of the American Association, 1963, 914–919.
- KATZ, S./DOWNS, T.D./CASH, H.R./GROTZ, R.C.: Progress in Development of the Index of ADL. Gerontologist, Part I, 1970, 20–30.
- KATZ, S./AKPOM, C.A.: A measure of primary sociobiological functions. International Journal of Health Services, 1976, 493–509.
- KINDER- UND JUGENDHILFEGESETZ: Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes vom 26.6.1990.
- KLIE, T.: Homes are for living in – ein englischer Qualitätssicherungsansatz und seine Positionierung in der deutschen Qualitätssicherungslandschaft. In: JANTZEN, W./LANWER-KOPPELIN, W./SCHULZ, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Berlin 1999, 15–20.
- KLAUSS, T.: Qualität pädagogischer Arbeit sichern und entwickeln: Das GBM des VEEMB. Stuttgart 1996.
- KRUSE, A.: Familiäre Hilfeleistungen – eine kritische Analyse des Begriffs der „Pflegebedürftigkeit“. Zeitschrift für Gerontologie, 20, 1987, 283–291.
- LAWTON, P.: Competence, Environmental Press, and the Adaptation of Older People. In: LAWTON, P.M./WINDLEY, P.G./BYERTS, T.O. (Eds.): Aging and the Environment. New York 1982, 33–59.
- LAWTON, P.M.: Environment and other Determinants of Well-Being in Older People. The R.W. Kleemeier Memorial Lecture, Vol. 23, No. 4, 1983, 349–357.
- LAWTON, P.M.: Scales to Measure Competence in Everyday Activities. Psychopharmacology Bulletin, Vol. 24, No. 4, 1988, 609–614.
- LAWTON, P.M./BRODY, E.M.: Assessment of Older People: Self-Maintaining and Instrumental Activities of Daily Living. Gerontologist, 9, 1969, 179–186.
- LAWTON, P.M./KLEBAN, M.H./DEAN, J./RAJAGOPAL, D./PARMELEE, P.A.: The Factorial Generality of Brief Positive and Negative Affect Measures. Journal of Gerontology, Vol. 47, No. 4, 1992, P228–P237.
- LAWTON, P.M./MOSS, M./FULCOMER, M./KLEBAN, M.: A Research and Service Oriented Multilevel Assessment Instrument. Journal of Gerontology, Vol. 37, No. 1, 1982, 91–99.
- LAWTON, P.M./MOSS, M./KLEBAN, M.H./GLICKSMAN, A./ROVINE, M.: A Two-Factor Model of Caregiving Appraisal and Psychological Well-Being. Journal of Gerontology: Psychological Sciences, Vol. 46, No. 4, 1991, P181–P189.
- LAWTON, P.M./RAJAGOPAL, D./BRODY, E./KLEBAN, M.H.: The Dynamics of Caregiving for a Demented Elder Among Black and White Families. Journal of Gerontology: Social Sciences, Vol. 47, No. 4, 1992, S156–S164.
- LEHR, U.: Psychologie des Alterns. Heidelberg, Wiesbaden 1991 (7. Auflage).
- LOGES, F.: Entwicklungstendenzen freier Wohlfahrtspflege im Hinblick auf die Vollendung des Europäischen Binnenmarktes. Freiburg 1994.
- MEINHOLD, M.: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit, 3., erg. Aufl. Freiburg, 1998.
- MEINHOLD, M.: Qualitätssicherung als soziales Steuerungsmodell. Blätter der Wohlfahrtspflege 11 u. 12/1998, 241–244.
- NIRJE, B.: The Normalization Principle Papers. Uppsala 1992.
- NORDENFELT, L.: On disabilities and their classification. Linköping, Sverige, Studies on Health and Society, 1, Linköping University 1983.
- NORDENFELT, L.: On the notions of disability and handicap. Scand J Soc Welfare, 2, 1993a, 17–24.
- NORDENFELT, L.: On the Relevance and Importance of the Notions of Disease. Theoretical Medicine 14, 1993b, 15–26.
- NÜSSE, W.: Qualität für wen? Zur Angemessenheit des Kundenbegriffs in der Sozialen Arbeit. In diesem Band.
- OSWALD, W.D.: Methodische Aspekte der Altersforschung. In: OSWALD, W.D.: Gerontopsychologie. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1983, 49–68.
- PIRSING: Lila oder ein Versuch über die Moral. Frankfurt 1992.
- SCHALOCK, R.L.: Quality of Life Questionnaire Standardization Manual. Hastings 1990.
- SCHFOLD, W.: Sozialstaatliche Hilfen als „Verfahren“. Pädagogisierung der Sozialpolitik – Politisierung sozialer Arbeit. In: R. FATKE/W. HORNSTEIN/CH. LÜDERS/M. WINKLER, a.a.O. S. 277–290.
- SCHÜTTE, T.: Geriatriische Rehabilitation und ihre Effizienzbeurteilung anhand von ADL-Skalen am Beispiel des Modellprojekts „Dr. Julius-Bauer-Heim“. Diss. Erlangen-Nürnberg 1982.
- THOMAE, H., MADDOX, G. (Eds.): New perspectives on Old Age. New York 1982.
- THOMAE, H. Kompetenz älterer Menschen und ihre Bedeutung für die Familie. In: THOMAE, H./KRUSE, A./WILBERS, J. (Hrsg.): Kompetenz und soziale Beziehungen im Alter. Materialien zum Vierten Familienbericht Bd. 2, München. 1–116, (1987)

- VREEDE, G.J./JANSSEN, C.G.C./KARS, H./SCHUURMAN, M.: Onderzoekprogramma Kwaliteit van Zorg. Den Haag 1993.
- WACKER, E./WETZLER, R./METZLER, H./HORNUNG, C.: Leben im Heim. Baden-Baden 1998.
- WAHL, H.-W.: Alltägliche Aktivitäten bei alten Menschen: Konzeptionelle und methodische Überlegungen. Zeitschrift für Gerontologie und -psychiatrie, 1, Heft 1, 1988, 75–81.
- WAHL, H.-W.: Unselbständigkeit und Selbständigkeit alter Menschen in Pflegeinteraktionen. Eine empirische Analyse von subjektiven und objektiven Indikatoren. Diss. Berlin 1989.
- WAHL, H.-W.: Studien zur Hilfe- und Pflegebedürftigkeit unter besonderer Berücksichtigung der verwandten Methoden. ADL- und IADL-Skalen als Messinstrumente. Expertise im Auftrag der Forschungsstelle „Lebenswelten behinderter Menschen“ an der Universität Tübingen. Mannheim 1991.
- WAHL, H.-W.: Kompetenzeinbußen im Alter: eine Auswertung der Literatur zu „Activities of Daily Living“ und Pflegebedürftigkeit. Zeitschrift für Gerontologie, 26, 1992, 366–377.
- WIENER, J.M./HANLEY, R.J./CLARK, R./NOSTRAND VAN, J.F.: Measuring the Activities of Daily Living: Comparisons Across National Surveys. Journal of Gerontology; Social Sciences, Vol. 45, No. 6, 1990, S. 229–237.
- WENKE, A.: Entwicklung eines Instrumentes zur Erhebung der subjektiven Bewertung von Wohn- und Freizeitbedingungen von Erwachsenen mit geistiger Behinderung als Bestandteil der Qualitätssicherung unter besonderer Berücksichtigung des Lebensqualitätskonzeptes, Diplomarbeit. Dortmund 1999.
- WETZLER, R.: Möglichkeiten und Grenzen des ADL/IADL-Konzeptes für die Beschreibung von Alltagseinschränkungen und Alltagskompetenzen von Menschen mit Behinderung, Diss. Tübingen 1995.
- WETZLER R.: Internationale Evaluationsansätze zur Qualitätssicherung sozialer (residentieller) Dienstleistungen. In: HEINER, M.: Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg 1996, 108–120.
- WETZLER, R.: Hinführung zum Thema Qualitätsmanagement. In: REIBOLD, R.: Qualitätssicherung durch Nutzung und Erhaltung der fachlichen Identität und Individualität von Einrichtungen der Behindertenhilfe unter Berücksichtigung des Selbstbestimmungsrechtes der Nutzer/-innen. Mosbach 1998.
- WOLFENBERGER, W./THOMAS, S.: PASSING, Program Analysis of Service Systems Implementation of Normalization Goals: A method of evaluating the quality of human services according to the principle of normalization. Toronto 1983.

Anschrift des Autors:

Dr. Rainer Wetzler, Abelstr. 61, 71634 Ludwigsburg.

Teil IV: Qualität und Qualitätssicherung in der Hochschule

Evaluation der Hochschullehre

Modelle, Probleme und Perspektiven

Die Evaluation der Hochschullehre hat sich trotz mancher Bedenken an den deutschen Universitäten und Fachhochschulen durchgesetzt, wenngleich sie noch keineswegs selbstverständlich oder alltäglich geworden ist. Die Hochschulrektorenkonferenz hat dazu eine Stellungnahme (1998), der Wissenschaftsrat (1996) Empfehlungen vorgelegt. Dennoch ist die Evaluation von Lehre und Lehrenden umstritten geblieben, weil sie den Hochschulen eher aufgedrängt, als daß sie als eigenes Anliegen von ihnen betrieben wurde. Auslöser waren Hochschulrankings Anfang der 90er Jahre unter der Frage: „Welche Uni ist die beste?“ (SPIEGEL 1990 und 1993) oder Initiativen studentischer Verbände, zum Beispiel unter dem Motto oder „Mehr Ehre für die Lehre“ (RCDS 1992).

Was unter „Lehrevaluation“ gefaßt wird, ist aber sehr unterschiedlich in Verfahren wie Zielsetzung. In einem allgemeinen Sinne kann sie als kommunikativer Vorgang über die Lehre und deren Qualität an Hochschulen verstanden werden. Diese Verständigung über die Lehre kann sich auf verschiedene Quellen stützen. Kern sind zumeist studentische Stellungnahmen, die über Befragungen gewonnen werden: das Modell der studentischen Veranstaltungskritik. Sie sind auch Grundlage des zweitens Modells: dem Hochschulranking, wobei weniger die „Rückmeldung“ an Lehrende im Vordergrund steht, sondern der öffentliche Vergleich von Hochschulen und Fächern. Als drittes Modell hat sich der „Lehrbericht“ etabliert, der durch Landesgesetze den Hochschulen und Fakultäten abverlangt wird. Schließlich wird immer häufiger die gutachterliche Bestandsaufnahme mit Empfehlungen durch Fachexperten und Kollegen durchgeführt, das Modell der „Peer-Reviews“.

Mit diesen Modellen der Evaluation von Hochschullehre und ihren Verfahren der Datengewinnung wie -verwendung sind eine Reihe von Problemen verknüpft. Nachdem die vier Modelle vorgestellt worden sind (Abschnitt 1), wird auf einige Fragen, die sich als zentral für die Akzeptanz und Produktivität von Evaluationen erwiesen haben, eingegangen. Können studentische Beurteilungen eine verlässliche Grundlage der Evaluation sein? Wie sind die Instrumentarien zu gestalten, damit die gewonnenen „Daten“ nützlich sind? (Abschnitt 2). Wie läßt sich Lehrqualität oder Lehrleistung bestimmen und wie sind die Dimensionen, die Kriterien und Indikatoren dafür zu ermitteln? (Abschnitt 3). Welche Anwendungen von Evaluationen hinsichtlich des Ziels einer Qualitätsverbesserung der Lehre haben sich als vorteilhaft herausgestellt und welche Voraussetzungen sollten erfüllt sein? (Abschnitt 4).

Zu diesen Fragen werden oftmals Mutmaßungen angestellt. Sie sind einerseits mit den Befunden empirischer Untersuchungen zu konfrontieren, andererseits sind vorhandene Erfahrungen heranzuziehen, um darüber zu klären, inwieweit sie zutreffend oder unberechtigt sind.

1. Modelle und Verfahren der Lehrevaluation

Im Laufe der letzten Jahre haben sich vier grundsätzliche Modelle der Lehrevaluation an den Hochschulen herausgebildet und finden ihre Anwendung. Ihre Grundzüge und gewissen Varianten werden kurz dargestellt, die vorhandenen Erfahrungen damit zusammengefaßt sowie aufgetretene Schwierigkeiten oder Probleme benannt.

1.1 Studentische Veranstaltungskritik

Die Beurteilungen von Lehrveranstaltungen durch die Studierenden sind Ausgang und Kern der Evaluation der Lehre, insofern sie, über Befragungen ermittelt, Grundlage oder Teil – neben anderen Datenquellen – der weiteren Modelle und Verfahren sind. Ihre Angaben werden zumeist als direkte Rückmeldung für die Lehrenden genutzt. Sie bilden aber auch die Grundlage der Hochschulrankings und können als Teil der Lehrberichte oder bei den Peer-Reviews berücksichtigt werden.

Die studentischen Stellungnahmen und Urteile können sich auf eine einzelne Veranstaltung eines Dozenten beziehen. Häufiger umfassen sie eine ganze Veranstaltungsreihe, etwa von einem Semester, und werden gegen deren Ende erhoben. Zu beachten ist dabei die folgende Differenz: Ob die „Lehrleistung des Dozierenden“, die „Qualität der Veranstaltung“ oder der „Lernfortschritt der Studierenden“ Gegenstand der Evaluation ist – was oftmals vermischt wird und wogegen sich zu Recht manche Kritik richtet (vgl. klärend HELMKE 1996).

Darüber hinaus werden Studierende auch zur Lehr- und Studienqualität eines Fachbereichs bzw. Studienganges befragt. Bei dieser Bezugsebene sind erheblich andere Aspekte in den Blick zu rücken, als wenn nur eine einzelne Veranstaltung oder ein einzelner Lehrender evaluiert werden (vgl. WEBLER/DOMEYER/SCHIEBEL 1993). Dazu zählen die Abstimmung der Veranstaltungen und der Aufbau der Veranstaltungsfolgen, der Forschungs- und Praxisbezug im Studium, das soziale Klima im Fachbereich sowie der Aufbau und die Durchführung von Prüfungen – Themen übrigens, die den Studierenden oftmals wichtiger sind als die mehr oder weniger gelungene Veranstaltung einzelner Dozenten (vgl. BARGEL 1996).

Inwieweit schriftliche Fragebogen mit vorgegebenen Antwortkategorien für die Lehrevaluation durch Studierende einsetzbar sind, ist eine entscheidende und umstrittene Frage. Ihr Einsatz hängt davon ab, ob die Studierenden in der Lage sind, zutreffende Urteile abzugeben. Daß solche Befragungen verlässliche und gültige Resultate über die „Lehrleistung der Lehrenden“ oder die „Studienqualität eines Fachbereiches“ ermöglichen, sieht sich manchen Einwänden ausgesetzt (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 2).

Drei kritische Zonen zeigen sich bei der bisherigen Anwendung studentischer Befragungsdaten im Rahmen von Evaluationsvorhaben, um darüber eine Verbesserung der Lehre zu erreichen: (1) Die Inhalte und Items der Befragungsinstrumente sind oft unausgewogen und zu pauschal formuliert. Sie liefern damit kaum konkrete Hinweise, worauf sich mögliche Defizite beziehen und wie sie

abzustellen wären. (2) Die Auswertung und Darstellung der Resultate der Befragungen begnügen sich zu häufig mit den bloßen Rohdaten oder einfachen Mittelwerten; es werden zu selten Verteilungen, Profile und Zusammenhänge aufgezeigt. (3) Schließlich bleibt die Verwendung der Befunde durch die Lehrenden offen: Werden Folgerungen gezogen oder entstehen „Datenfriedhöfe“? Mit der Rückmeldung an die Lehrenden ist es nicht getan, denn es sollten von ihnen Konsequenzen gezogen und diese mit den Studierenden diskutiert werden. In manchen Fällen sollten Lehrende Hilfestellungen erhalten, wie sie ihre Veranstaltung in Anlage und Durchführung verbessern können.

Aufgrund der bisherigen Anwendungen des Instrumentes der studentischen Veranstaltungskritik (oft nur pauschale, sehr kurze Fragebogen, einfache Auswertungen über Mittelwerte, keine Zielkonzeptionen) werden die vorliegenden Erfahrungen oftmals dahingehend bilanziert, es seien zwar in Folge der Befragungen noch keine konkreten Verbesserungen in der Lehre nachweisbar, aber die Transparenz über die Lehrsituation habe sich erhöht und eine Diskussion über die Lehre und ihre Qualität sei wenigstens angestoßen worden (z.B. STANGL u.a. 1995).

Daß studentische Beurteilungen nicht immer auf aufwendigen Fragebogen beruhen müssen, belegen PETER/WAWRZINEK (1995) mit dem Verfahren der „Dialogischen Evaluation“. Sie hat zum Ziel, Lehre nicht nur zu bewerten, sondern unmittelbar Verbesserungen zu stimulieren. Bei der „Dialogischen Evaluation“ wird eine Lehrveranstaltung von studentischen Evaluatoren (die keine Kursteilnehmer sind) besucht. Nachdem die Studierenden mit Hilfe von Fragebögen eine Einschätzung der Veranstaltung abgegeben haben, werden in Kleingruppen die Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten zusammengetragen, um anschließend zwischen dem Lehrenden und den Studierenden diskutiert zu werden.

Dieses Verfahren zeigt, daß mit recht einfachen Mitteln aus einer bloßen „Feedback-Runde“ zum Veranstaltungsende eine fast systematische, zielgerichtete Evaluation gestaltet werden kann. Für das Ziel einer Kommunikation über die Qualität der Veranstaltung erscheint dieses Verfahren besser geeignet als ein aufwendiger Fragebogen, der bloß der Rückmeldung dient. Jedoch lebt diese Art der Evaluation von dem Engagement der Studierenden und verlangt einigen organisatorischen Aufwand, um sie systematischer einzusetzen. Ähnliche studentische Diskussionsrunden werden mittlerweile auch zur Datensammlung bei der Beurteilung von Studiengängen bzw. Fachbereichen eingesetzt (BÜLOW-SCHRAMM 1995).

1.2 Rankings von Hochschulen und Fächern

Das Thema „Lehrqualität“ wurde in Deutschland erst vor gut zehn Jahren durch ein Ranking populärer. Der SPIEGEL (1989) ließ 6000 Studierende (12 pro Fach und Hochschule) ihren Fachbereich beurteilen. Die Mittelwerte dieser Daten bildeten die Grundlage für das erste hochschulvergleichende Ranking in Deutschland. Das Ergebnis lautete damals: Die neuen Hochschulen sind die besten. Zehn Jahre später hatten jedoch die ostdeutschen Hochschulen diesen den Rang abgelaufen (SPIEGEL 1999).

Anders als z.B. in Großbritannien (TIMES 1999) scheinen Rankings als Verfahren der vergleichenden Qualitätsbeurteilung an deutschen Hochschulen inhaltlich weniger akzeptiert zu sein, obwohl sie viel Aufregung verursachen. Die Ablehnung könnte damit zusammenhängen, daß hierzulande eine Konkurrenz zwischen den einzelnen Hochschulen weniger erwünscht ist, und Hochschulrankings nicht von Hochschulen, sondern von auflagestarken Magazinen in Auftrag gegeben werden (z.B. MANAGER-MAGAZIN 1994; FOCUS 1997).

Die methodische Qualität dieser Rankings ist heftig umstritten. So wurde z.B. an der zweiten Befragung des SPIEGEL (1993) bemängelt, daß die erstellten Ranglisten mangelhafte Produkte seien, die auf zufälligen Antwortmustern beruhen und höchstens journalistischen Wert haben (HORNOSTEL/DANIEL 1994). Die Stichprobe der befragten Studierenden sei zu klein, willkürlich und nicht repräsentativ. Auch die Art der Indikatoren und ihre Gewichtung wird häufiger als unzureichend kritisiert.

Neben diesen methodischen Schwächen, denen spätere Rankings durch größere Fallzahlen und eine differenziertere Auswertung zu begegnen versuchen, bleibt jedoch für allgemeine Rankings die Frage offen, inwieweit Bewertungen zur Lehrleistung über eine gesamte Hochschule aussagekräftig und von praktischem Nutzen sein können. So kommt die Untersuchung von GIESEN und JANSEN (1983) zu dem Ergebnis, daß der Varianzanteil, der auf die spezifischen Erfahrungen in den Fachgruppen zurückgeführt werden kann, im Bereich der Lehrqualität stets größer ist als der universitätsspezifische Anteil.

Bei der Beurteilung der Lehrsituation und der Lehrqualität werden große Fachunterschiede an der jeweiligen Hochschule sichtbar. Die Fächer unterscheiden sich in der materiellen Ausstattung, der Betreuungsrelation (Lehrende/Studierende), bei den von den Studierenden eingeschätzten didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden oder deren Zugänglichkeit für die Beratung der Studierenden. Diese Differenzen sind zwischen den einzelnen Fächern so gravierend, daß von unterschiedlichen Fachkulturen gesprochen werden kann. In den meisten Fällen divergieren zwei Fächer an einer Hochschule in vielen Merkmalen stärker voneinander als dasselbe Fach an verschiedenen Universitäten oder Fachhochschulen (BARGEL 1993).

Gegen vergleichende Rankings auf der Ebene von Studiengängen spricht dies – soweit sie den üblichen Gütekriterien entsprechen – jedoch nicht. Ganz im Gegenteil: Die Veröffentlichung der ersten Untersuchungsergebnisse zur Lehrqualität sorgte für viel öffentliche Aufmerksamkeit, so daß in der Folge an den Hochschulen im Bereich der Lehrevaluation einiges in Angriff genommen wurde. Gerade die übersichtliche Ergebnisdarstellung im Rankingverfahren erfüllt zwei Kriterien: Zum einen wird die Lehrqualität an den Hochschulen transparenter und öffentlicher, und zum anderen erzeugen derartige Vergleiche sozialen Druck, um zu Verbesserungen in der Lehrqualität zu motivieren. Sie vermitteln jedoch keine oder nur wenig Informationen, worin die Defizite oder Probleme in der Lehre bestehen. Auch die Vorgabe, danach könnten Studierende sich den „besten“ Hochschulort aussuchen, scheint angesichts der Differenz der Befunde im Vergleich der verschiedenen Rankings fragwürdig.

1.3 Lehrberichte der Hochschulen und Fachbereiche

Seit Anfang der 90er Jahre werden in Deutschland Lehrberichte als Mittel zur Beurteilung der Lehrqualität diskutiert und eingesetzt. Sie sind meist als vorwiegend statistische Datensammlungen angelegt, die eine Hochschule bzw. ein Studiengang zu Bereichen wie Fachstudiendauer, Schwund- und Erfolgsquote, Notenverteilung u.ä. erheben sollte. Die Erstellung von Lehrberichten wurde seit Mitte der 90er Jahre von seiten der Bundesländer auf eine gesetzliche Grundlage gestellt. In den verschiedenen Wissenschaftsgesetzen sind Lehrberichte meist als jährlicher bzw. zweijährlicher Bericht ohne genaue Definitionen vorgesehen. Als Ziel wird die Transparenz nach außen und die Bestandsaufnahme nach innen genannt.

Als weitere Ziele von Lehrberichten nennt WEBLER (1995) die Möglichkeit für einzelne Lehrende, Fachbereiche und Hochschulen, Mißstände und Fehlentwicklungen zu erkennen (Selbstkontrolle) und rationale, informiertere (Ressourcen-)Entscheidungen in Fachbereichen, Hochschulen und Ministerien treffen zu können, sowie für Studierende, daß sie dadurch mit wichtigen Informationen für Orts- und Fachwahlentscheidungen ausgestattet werden.

Das „Bielefelder Modell“ zur Erstellung von Lehrberichten (WEBLER/DOMEYER/SCHIEBEL 1993) ist die detaillierteste Anleitung für entsprechende Dokumentationen. Dennoch bleibt auch in diesem Modell die genaue Konzeptentwicklung in der Hand der Hochschule. Hochschulen können und sollen ihre eigenen Kriterien zusammenstellen, welche Angaben sie bzw. die Fachbereiche in ihren Lehrbericht aufnehmen wollen. Damit soll den Hochschulgremien die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen Vorstellungen einzubringen. Hinzu kommt, daß die Akzeptanz in den Hochschulen größer ist und der Widerstand geringer ausfällt, wenn exakte und allgemein verbindliche Kriterien zur Erstellung entsprechender Dokumentationen nicht detailliert festgelegt sind.

Die starke Beteiligung der Hochschulen bei der Konzeption erscheint auch insoweit sinnvoll, da als oberstes Ziel der Lehrberichterstattung das „Monitoring“ gesehen wird, d.h. die Selbstinformation und Selbstevaluation. Als Folge dieser Informationsaufbereitung und Situationsanalyse wird erwartet, daß Kommunikations- und Einigungsprozesse erzeugt werden, die als Konsequenz einen Maßnahmenkatalog zur Verbesserung der Lehrsituation im Fachbereich haben. Lehrberichte wären somit Instrumente zur Organisationsentwicklung an Hochschulen. Um dies jedoch erreichen zu können, sind weitaus mehr Angaben als einige statistische Kennwerte erforderlich. Daher empfehlen WEBLER/DOMEYER/SCHIEBEL (1993) bei der Erstellung des Lehrberichts eine Reihe weiterer Informationen aufzunehmen: die Festlegung der Ziele der Ausbildung, ein Leitbild für die Hochschule bzw. die Fachbereiche, Erhebungen zur Sachausstattung und Auslastung, die Ermittlung der Beratungsangebote für Studierende sowie eine Erhebung über die Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Lehre. Zusätzlich sollten bei ausführlichen Berichten die Überprüfung der Attraktivität des Studiengangs und eine Verbleibstatistik der Studierenden hinzukommen.

Für die Erhebungen sind Fragebögen für Lehrende (Meinungen und Auffassungen zur Lehre) und für Studierende (zur Situation im Studiengang/Fach-

bereich) vorgesehen. Des weiteren können Interviews mit zentralen Personen (Dekan, Fachschaft etc.) oder eine Dokumentenanalyse fachbereichsspezifischer Schriftstücke (z.B. Prüfungsordnung, Protokolle des Fachbereichsrats) einbezogen werden. Bezugspunkt zur Dateninterpretation können Fachbereiche der gleichen Fachrichtung an anderen Hochschulen sein oder Zeitreihenanalysen desselben Fachbereichs.

Die Anforderung, wonach Lehrberichte neben Daten der allgemeinen Hochschulstatistik auch qualitative Ergebnisse und angestrebte Verbesserungsmaßnahmen umfassen sollten, konnte sich bisher nicht durchsetzen. Nach den in den letzten Jahren gesammelten Erfahrungen umfassen Lehrberichte häufig keine Evaluationsdaten oder Ergebnisse studentischer Veranstaltungskritik (WOLTER 1996). Meist sind nur Daten der „quantifizierbaren Effizienzkontrolle“ enthalten. Diese Einschätzung hängt damit zusammen, daß Hochschulen es immer noch vermeiden, Kriterien „guter Lehre“ zu formulieren. In den gesetzlichen Grundlagen sind meist keine ausreichenden Kriterien enthalten, nach denen Lehrberichte zu erstellen sind (vgl. die Übersicht bei HAGE 1996a). Die Berichte einzelner Fachbereiche sind folglich häufig sogar innerhalb einer Hochschule nicht einheitlich. Diese Arten von Datensammlungen können nach SÖLLNER (1996) eher als „Improvisationen“ eingestuft werden.

Die Wirksamkeit der Lehrberichte und ihr Stellenwert für Verbesserungen in der Lehre sind bislang gering geblieben. Die weitgehende Wirkungslosigkeit, die auf verschiedenen Tagungen diskutiert wurde, hat auch eine Befragung von Dekanen in Nordrhein-Westfalen bestätigt (MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 1998). Damit Lehrberichte zur Entwicklung der Lehrqualität beitragen, so die Folgerung, sollte eine zentrale Instanz an der Hochschule die Erstellung der Lehrberichte koordinieren, eine Auswertung der Lehrberichte muß erfolgen und eine inhaltliche Rückkoppelung der Auswertungsergebnisse an die betreffenden Fachbereiche sollte institutionalisiert sein.

Lehrberichte dienen in erster Linie zur Selbstevaluation, um an den Hochschulen im jeweiligen Fachbereich die Situation der Lehre transparenter zu machen. Sie sind meist auch die erste Stufe des Verfahrens der Peer-Evaluation, bei dem Fachkollegen die erhobenen Daten sichten, teilweise eigene Erhebungen durchführen und Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrqualität formulieren.

1.4 Peer-Reviews und kollegiale Begutachtungen

In Deutschland haben sich seit Beginn der 90er Jahre zur Beurteilung von Fachbereichen Vorhaben etabliert, die nach dem sogenannten „Niederländischen Modell“ der Lehrevaluation vorgehen. Nach einer internen Datensammlung zur Lehr- und Studiensituation an einem Fachbereich werden Fachkollegen aus anderen Hochschulen (sog. „Peers“) ausgewählt, die vor Ort eine Begutachtung der zusammengetragenen Daten durchführen, Interviews mit den Beteiligten arrangieren und einen Bericht verfassen. Dieses Verfahren ist daher unter dem Begriff „Peer-Review“ bekannt geworden (HOLTKAMP/SCHNITZER 1992; REISSERT/CARSTENSEN 1998).

Nach der Erhebung des Ist-Zustands werden von den Peers in einem weiteren Schritt konkrete Empfehlungen formuliert. Das Modell sieht nach einer gewissen Zeit ein Bewertungstreffen vor, bei dem die Umsetzungen der vorgeschlagenen Maßnahmen besprochen werden sollen. Inzwischen haben sich in einigen Bundesländern organisatorische Einheiten gebildet, die Auswahl und Durchführung der Peer-Reviews koordinieren (z.B. Niedersächsische Evaluationsagentur).

Die Erfahrungen in den Niederlanden, in denen bereits einige beurteilende Berichte zur Peer-Review an Hochschulen vorliegen (vgl. RICHTER 1996), zeigen eine hohe Akzeptanz des Verfahrens an den beteiligten Hochschulen. Dies ist nicht zuletzt dadurch bedingt, daß Fachkollegen eine ausreichende Sachkenntnis zugebilligt wird und die selbständige Auswahl der Beurteiler eine Vertrauensbasis herstellt.

Die Probleme der Peer-Reviews sind vergleichbar mit den Schwierigkeiten, die bei der Erstellung von Lehrberichten auftreten. Notwendige statistische Daten, die Studienverläufe beschreiben, werden von den Fachbereichen häufig nicht erhoben, unzureichend ausgewertet oder sind von schlechter Qualität. Erstaunlicher ist dagegen die Erfahrung, daß bei der Peer-Review inhaltliche Aspekte des Studiums im Rahmen der Beurteilung vernachlässigt werden. Dabei ist eines der Hauptargumente zur Bevorzugung von Kollegen im Vergleich zu Studierenden für die Bewertung der Lehre, daß erstere für die inhaltliche Einschätzung des Studiums notwendige Sachkenntnisse besitzen.

Möglicherweise werden kaum Aussagen zu den Studieninhalten getroffen, weil kritische Punkte – über alle Bereiche hinweg – nicht ausreichend angesprochen werden. Hinzu kommt, daß viele Empfehlungen zu allgemein formuliert sind und häufig nicht überprüft wird, inwieweit die Verbesserungsvorschläge der Peers tatsächlich umgesetzt wurden. Letzteres dürfte darauf zurückzuführen sein, daß keine Sanktionen für die ausbleibende Umsetzung der Empfehlungen vorgesehen sind.

Auch in Deutschland konnten erste Erfahrungen zu Ergebnissen und Schwierigkeiten von Evaluationsmaßnahmen gesammelt werden (z.B. REUKE 1996). Ein Problem sind auch hier oftmals fehlende Daten in der Selbstevaluation der Fachbereiche. Diese Lücken sind vor allem da zu finden, wo die didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden eingeschätzt werden sollen sowie bei der Beurteilung zum Praxisbezug der Lehre.

Der heikelste Punkt an den Hochschulen ist die Frage der Veröffentlichung bzw. Nichtveröffentlichung von Evaluationsergebnissen. Obwohl sich der WISSENSCHAFTSRAT (1996) in seinen Empfehlungen uneingeschränkt für eine möglichst breite Öffentlichkeit ausspricht, befürworten nur wenige Fachbereiche diese Variante. REUKE (1996) berichtet, daß die Ergebnisse der Peer-Evaluation in den einzelnen Hochschulgremien durchaus wahrgenommen werden, die Umsetzung der Empfehlungen jedoch nur bedingt erfolgt. Insgesamt kann die Folgerung gezogen werden, daß die Ergebnisse der Peer-Reviews, ähnlich wie die der Lehrberichte, das Thema „Qualität der Lehre“ stärker in die Diskussion an den Hochschulen gebracht haben. Der Schritt zu einer systematischen Verbesserung aufgrund dieser Verfahren wurde jedoch noch nicht vollzogen. Alles in allem erscheint dieses Verfahren aber eher als das der bloßen Lehrberichte ein Weg zur Verbesserung der Lehre zu sein.

2. Probleme studentischer Lehrbeurteilungen

Studentische Beurteilungen zur Studien- und Lehrqualität bieten leicht zugängliche und ökonomisch günstige Datengrundlagen. Allerdings wird angezweifelt, ob die Studierenden in der Lage sind, zutreffende Urteile über die Lehre oder die Lehrleistung der Professoren abzugeben. Deshalb könnten studentische Befragungen keine gültigen und verlässlichen Resultate erbringen, an denen sich die Entwicklung der Lehre orientieren sollte (vgl. die Zusammenstellung solcher Argumente bei ALEAMONI 1987; im Überblick auch in HAGE 1996a).

Die „mangelnde Sachkenntnis“ der Studierenden ist wohl das häufigste Argument gegen eine Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Kursteilnehmer. Studierende würden nicht den inhaltlichen Wert einer Veranstaltung oder die tatsächliche Lehrleistung der Dozierenden einschätzen, sondern würden vielmehr nur ihren Unterhaltungswert oder die bloße „Beliebtheit“ des Lehrenden bewerten. Im folgenden wird deshalb etwas ausführlicher auf dieses Argument gegen den Einsatz studentischer Veranstaltungskritik eingegangen, das immer wieder thematisiert wird (z.B. KROMREY 1996, S. 69).

2.1 Inhalts- oder Unterhaltungswert

In einer Anzahl von Studien, als Dr. Fox-Studien bekannt geworden, wurde untersucht, ob Studierende eine Veranstaltung vor allem nach ihrem Unterhaltungswert beurteilen. Die ersten dieser sozialen Experimente belegten, daß Studierende denselben Vortrag eines angeblichen Dozenten (Dr. Fox, der von einem Schauspieler dargestellt wurde) bei höherem Unterhaltungswert besser beurteilten (vgl. NAFTULIN/WARE/DONNELLY 1973). Das sprach für die Annahme, Studierende orientierten sich hauptsächlich am unterhaltsamen Vortrag und weniger an der inhaltlichen Qualität, wenn sie die Lehrleistungen eines Dozenten beurteilen.

WARE/WILLIAMS (1975) überprüften in einer zweiten Reihe von Experimenten diese Ergebnisse. Sie stellten fest, daß Studierende den Inhalt eines Vortrages später besser wiedergeben konnten, falls der Vortragsstil expressiver war. Der in beiden Fällen identische Dozent erhielt bei einem lebendigeren Vortrag außerdem eine bessere Beurteilung seiner Lehrleistung. Nach diesen Befunden erscheint, angesichts der höheren Behaltensleistung der Studierenden, eine bessere Bewertung der Lehrleistung aufgrund eines anregenden Vortrages durchaus gerechtfertigt.

In einer dritten Version der Studie kontrollierten MARSH/WARE (1982) erneut den „Dr. Fox“-Effekt. Ausgehend von der These, daß Studierende mit einer bestimmten Zielmotivation Lehrveranstaltungen besuchen (z.B. mit Blick auf anschließende Prüfungen), wurde versucht, die extrinsische Motivation der Wissensaufnahme zu variieren. Diese differenzierte Untersuchung kam zu dem Ergebnis, daß ein lebendiger Vortragsstil vor allem dann wichtig ist, wenn die extrinsische Motivation niedrig ist, d.h. die Studierenden das vermittelte Wissen nicht zielgerichtet benötigen. Wenn allerdings die Studierenden bereits motiviert sind, z.B. weil der Inhalt der Veranstaltung in einer Prüfung abgefragt

wird, erachten sie die Inhaltsdichte im Vergleich zum Stil des Vortrags als relevanter für ihre Einschätzung der Qualität der Veranstaltung.

Die Ergebnisse dieser Studie belegen eindrücklich, daß Studierende zwischen dem Unterhaltungswert und der inhaltlichen Qualität einer Veranstaltung unterscheiden, und sie den inhaltlichen Wert eines Vortrags in Hinblick auf universitäre Anforderungen höher gewichten. Die Sorge, die Ausrichtung der Studierenden am Unterhaltungswert einer Veranstaltung würde die Beurteilung der Lehrleistung verzerren, erweist sich deshalb als unbegründet.

2.2 Argumente gegen studentische Veranstaltungskritiken

Einwände, studentische Urteile zur Lehre seien unzutreffend, führen eine Vielzahl möglicher „Verdachtsmomente“ an. Eine Reihe solcher Variablen, die im Verdacht stehen, studentische Veranstaltungskritik zu verzerren, wurde in einer Vielzahl von Studien und mit verschiedenen Methoden überprüft. Eine ausführlichere Dokumentation entsprechender Ergebnisse ist bei HAGE (1996a) zu finden. Im folgenden sind einige Ergebnisse zusammengefaßt.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Urteilen über die Studienverhältnisse oder von Lehrveranstaltungen konnten pauschal in keiner Studie ermittelt werden (ELMORE/POHLMANN 1978; HORNBOSTEL/DANIEL 1994; RINDERMANN 1996). Ebenso konnten keine signifikanten Unterschiede in der Lehrbewertung von Studierenden in unterschiedlichen Semestern gefunden werden (DANIELSEN & WHITE 1976; DANIEL/THOMA/BANDILLA 1994; RINDERMANN 1996).

Studierende, die bereits eine Ausbildung abgeschlossen haben, unterscheiden sich in der Beurteilung der Lehre nicht von ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen, die gleich ein Studium begonnen haben (DANIEL 1995; HAGE 1996b). Die Ergebnisse zeigen ebenfalls, daß weder ein Hochschulwechsel noch ein Auslandsstudium oder die Mitarbeit an einem Forschungsprojekt zu anderen Urteilen der Studierenden führen (HAGE 1996b; HORN-BOSTEL/DANIEL 1994).

Bestätigt wurde jedoch die Annahme, daß ein unterschiedlich ausgeprägtes Interesse am Studium bzw. am entsprechenden Fach die Lehrbeurteilung beeinflusst oder gar determiniert (HOFMANN 1988; ESSER 1995). KROMREY (1993/1994) geht sogar so weit, die unterschiedlichen Lehrbewertungen vor allem auf das unterschiedliche Interesse der Studierenden zurückzuführen. Auch RINDERMANN (1996) fand beträchtliche Übereinstimmungen zwischen dem Vorinteresse der Studierenden am Kursthema und ihrer anschließenden Beurteilung des entsprechenden Kurses. DANIEL (1995) ermittelte, daß weniger interessierte Studierende die Lehrenden zwar etwas schlechter bewerten, daß jedoch die Rangfolge der Bewertung mit denen interessierter Studierender identisch ist und sich nur parallel verschiebt. Insgesamt kann daher als gut belegt gelten, daß ein höheres Interesse der Studierenden zu einer positiveren Einschätzung der Lehrqualität führt, aber deren Stärken und Schwächen gleichermaßen erkennbar bleiben.

Was ebenfalls die Beurteilung von Lehrveranstaltungen beeinträchtigen dürfte, ist der Faktor „Überfüllung“. Fachbereiche, in denen Vorlesungen,

Übungen oder Seminare häufig überfüllt sind, erfahren insgesamt schlechtere Beurteilungen hinsichtlich der Studien- und Lehrqualität. Vor allem die hochschuldidaktische Qualität der Durchführung von Lehrveranstaltungen und die tutoriale Qualität der Beratung und Betreuung durch die Lehrenden werden dann von den Studierenden deutlich schlechter eingeschätzt (BARGEL/RAMM/MULTRUS 1996; HAGE 1996b).

Um Lehrende aufgrund von Ergebnissen studentischer Veranstaltungskritik miteinander vergleichen zu können, muß der Einfluß der jeweiligen Veranstaltung (Typ, Größe, Relevanz) möglichst niedrig sein. Oft wird dazu die These vertreten, daß nicht die Lehrenden, sondern der Kurs die Lehrqualität, gemessen anhand der Urteile der Studierenden, bestimmt. Die Ergebnisse einer umfassenden Untersuchung von MARSH (1982) weisen jedoch nach, daß zwar gewisse Varianzanteile existieren, die nur auf den entsprechenden Kurs zurückzuführen sind, daß jedoch der Anteil der konsistenten Beurteilung der Lehrenden im Vergleich dazu deutlich höher liegt und für eine vergleichende Lehrbewertung ausreichend erscheint.

Den gesichteten Studien zufolge ist es möglich, über Fragebogen der studentischen Veranstaltungskritik Lehre und Lehrende zutreffend und unverzerrt beurteilen zu lassen, auch für Zwecke des Vergleichs zwischen Lehrenden oder Fachbereichen. Allerdings ist zu bedenken: Studierende sind unterschiedlich interessiert und leistungsfähig, Fachbereiche oder Veranstaltungen sind aufgrund ihrer Größe und Zusammensetzung der Studierenden nur bedingt vergleichbar. Sollen daher Vergleiche angemessen und fair sein, sind die Voraussetzungen der Studierenden (Interesse und Leistungsfähigkeit) ebenso wie die Ausgangslage in den Fächern (Auslastung und Ausstattung) zu berücksichtigen. Diese sollten entweder kontrolliert oder ausparialisiert werden.

3. Dimensionen und Instrumente der Lehrevaluation

Die Ansprüche an die Instrumente, anhand derer die Studierenden eine Veranstaltung beurteilen, sind abhängig von ihrer Verwendung: Werden sie nur als interne Rückmeldung für die Lehrenden gebraucht, die daraus ihre eigenen Schlüsse ziehen, oder dienen sie als Grundlage öffentlicher Vergleiche der „Lehrleistung“ von Dozierenden, anhand derer Studierende Hochschulen oder Fächer wählen sollen, oder fungieren sie gar als Mittel für politische Steuerungsverfahren (z.B. für Gehalt und Karriere der Lehrenden, Mittelvergabe an Fachbereiche)? Je weitreichender die Verwendung angelegt ist, desto strenger müssen die methodischen Anforderungen an die Instrumente sein.

Wenig transparente und scheinbar verzerrte Ergebnisse von Lehrbewertungen liegen oftmals an einer mangelnden Qualität der verwendeten Fragebogen. Eine angemessene Erfassung von Lehrleistungen durch studentische Stellungnahmen ist daher mit mehrdimensionalen Fragebogen empfehlenswert (MARSH 1982, AMELANG/RINDERMAN 1994). Je genauer ein entsprechender Bogen ausgearbeitet ist, desto geringer ist die Gefahr, daß externe Faktoren die Ergebnisse verzerren.

Bezogen auf CHRISTIAN (1974) muß aber festgestellt werden, daß ein deduktiv-theoretisches Herangehen bei der Ermittlung von Lehrdimensionen bislang

kaum möglich ist, da eine „Theorie des Unterrichts“ an der Hochschule (noch) nicht existiert (bereits SCHOTT 1973). In den vergangenen Jahren hat sich in diesem Punkt zwar einiges entwickelt, so wurde z.B. die kognitive Informationsverarbeitung aufgegriffen und im schulischen Lernen untersucht. Dennoch ist zum Beispiel die Pädagogische Psychologie von einer solchen „Theorie des Unterrichts“ noch weit entfernt. WEINERT (1986) führt diesen Mangel auf die „disfunktionale Arbeitsteilung“ zwischen dem Auffinden elementarer psychischer Lernmechanismen und der angewandten pädagogischen Forschung zurück. Eine weitere Ursache für die fehlende theoretische Grundlage im Bereich der Lehre spricht HECKHAUSEN (1986) an: die Bindung der Pädagogischen Psychologie an die Institution Schule und die üblichen Schüler-Altersstufen. Theoretische Fortschritte in dem komplexen Problemfeld von Lehren und Lernen an der Hochschule sind daher für die Gestaltung der Lehre wie deren Evaluation von großer Wichtigkeit (vgl. z.B. EITEL 1995). Im Gegenzug können Vorhaben der Lehrevaluation, vorausgesetzt sie sind nicht nur pragmatisch und ad hoc ausgelegt, sondern in theoretische Überlegungen und Annahmen eingebettet, durchaus die Lehr-Lern-Forschung befördern (vgl. HELMKE 1996). Freilich gehen sie dann über den Status einfacher Rückmeldungen an Lehrende hinaus und richten ihr Augenmerk auf Dimensionen, Strukturen und Zusammenhänge.

In den bisher durchgeführten Untersuchungen zur Ermittlung von Dimensionen der Hochschullehre liegt überwiegend eine induktive oder pragmatische Herangehensweise vor. Verwendet werden zum Beispiel die „Critical Incidents Technique“, „manuelle“ Klusterung von Dozentenbeschreibungen zu homogenen Kategorien, multidimensionale Skalierungen und ähnliches. Es wurden auch Sekundäranalysen bereits ermittelter Faktoren durchgeführt und diese zu übergreifenden Dimensionen zusammengeführt. Die nachfolgenden acht Dimensionen der Lehrbewertung sind in verschiedenen Studien immer wieder anzutreffen (BEATTY/ZAHN 1978). Sie sollten als „Grundraster“ für die Evaluation von Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden, um die Lehrleistung differenziert und angemessen zu erfassen.

Die Dimension „Zuwendung“ umfaßt vor allem Aspekte der Freundlichkeit und Aufgeschlossenheit der Lehrenden, die Sensibilität für die Reaktion der Studierenden, die Toleranz für andere Blickwinkel, die Zugänglichkeit für Kritik, Respekt und Ermutigung gegenüber den Studierenden. Die Erreichbarkeit der Lehrenden und ihre Bereitschaft zur Beratung der Studierenden, nicht nur auf die formale Sprechstunde begrenzt, sind ebenfalls Aspekte dieser Dimension.

Der Dimension „Fairneß“ von Prüfungen und Benotungen ist wegen der großen Rolle, die Examen und Noten an den Hochschulen und für die Studierenden spielen, besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Sie wird in vielen Evaluationsinstrumenten übersehen, obwohl faire und gerechte Leistungsrückmeldungen oder Prüfungen für die Studierenden sehr wichtig sind. Gelegentlich werden dazu auch Fragen zur Prüfungsrelevanz des Stoffes aufgenommen, die als Indikatoren für die Fairneß von Prüfungen angesehen werden.

Die Dimension „Kommunikationsfähigkeit“ bezieht sich auf die didaktische Fähigkeit der Lehrenden, abstrakte und komplexe Ideen und Theorien darstellen zu können, verständlich und gut zu erklären und auf die Voraussetzungsadäquatheit der Stoffvermittlung zu achten. Hinzu kommen Fragen nach dem

Tempo und der Prägnanz der Wissensvermittlung, der Verwendung von Hilfsmitteln bis hin zur akustischen Verständlichkeit.

Die Dimension „Kurs- bzw. Stofforganisation“ beinhaltet üblicherweise Items zu den thematischen Schwerpunkten und ihrem Zusammenhang in einem Kurs, zur Systematik und Zeitökonomie sowie zur Koordination und Vororientierung einer Veranstaltung. Damit sind wichtige Voraussetzungen für die Bewältigung der Anforderungen durch die Studierenden angesprochen.

Im Unterschied zu dieser eher organisatorischen Ebene zielt die Dimension „Stimulierung“ stärker auf motivationale Aspekte ab. Dabei wird die Fähigkeit der Lehrenden beurteilt, das Interesse und die Eigeninitiative der Studierenden zu wecken sowie allgemein begeistern zu können.

Teilweise wird letzteres in einer eigenen Dimension „Enthusiasmus“ zusammengefaßt, worunter die Dynamik, das Charisma und die Anziehungskraft des Dozenten fällt. Obwohl die Beschreibung der Dimension „Enthusiasmus“ auf eine schwer veränderliche Persönlichkeitseigenschaft hindeutet, spielt dieser Faktor in der Lehre eine große Rolle (MURRAY 1983). Inwieweit diese Dimension jedoch Bestandteil studentischer Veranstaltungskritik sein sollte, ist umstritten und mag dahingestellt bleiben.

Sinnvoller erscheint es, stärker die Dimension „Variabilität vs. Monotonie“ zu berücksichtigen. Dabei handelt es sich um einen wichtigen Aspekt der Informationsaufnahme (SCHOTT 1973), der eine notwendige Voraussetzung dafür ist, für längere Zeit aufmerksam zu bleiben und den Wissensstoff zu rezipieren.

Die Dimension „Kurswert“ erfaßt schließlich den Kurs aus einer externen Perspektive. Ermittelt wird dabei die Bedeutung des Kursmaterials sowie dessen Prüfungsrelevanz und das Theorie-Praxis-Verhältnis. Im Vergleich zu den anderen Dimensionen wird weniger die Qualität des Lehrenden in den Mittelpunkt gestellt, als die Qualität und Relevanz des angebotenen Stoffes. In diesen Bereich werden auch Einschätzungen zur Kursschwierigkeit oder zur Arbeitsbelastung im Kurs ermittelt. Da belegt werden konnte, daß diese Aspekte kaum mit der Bewertung der Lehrleistung korrelieren, sollten sie nur sehr bedingt in die Beurteilung von Lehrenden einfließen.

Bei den Dimensionen der Lehrqualität und den damit zusammenhängenden Ergebnissen muß berücksichtigt werden, daß die meisten ermittelten Dimensionen das Resultat bestehender Fragebogen sind. Die dort aufgenommenen Items sind überwiegend intuitiv und pragmatisch formuliert und mit Hilfe von Faktorenanalysen oder ähnlichen statistischen Verfahren zu abgrenzbaren Dimensionen zusammengefaßt. Es wäre demnach möglich, daß die bisher verwandten Items relevante Elemente der Lehre vernachlässigen. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, pädagogische, psychologische und andere Theorien zur Formulierung von Kriterien guter Hochschullehre heranzuziehen. Erst ein Vergleich mit Items, die aus einer „Theorie der Hochschullehre“ abgeleitet sind, könnte beantworten, inwieweit sich die theoretisch abgeleiteten Dimensionen von den bisher intuitiv, pragmatisch und empirisch konstruierten unterscheiden würden.

Instrumente zur Evaluation von Lehrveranstaltungen können so gestaltet werden, daß sie Ansprüchen an die Validität und Reliabilität von Messungen im sozialwissenschaftlichen Bereich genügen und diese zum Teil sogar zu übertreffen vermögen. Deshalb ist ihre Verwendung im Rahmen der vergleichen-

den Lehrevaluation und Lehrberichterstattung vertretbar. In Deutschland existieren bereits einige elaborierte Instrumente der studentischen Veranstaltungskritik. Hierbei sind vor allem die Verfahren von DIEHL sowie von AMELANG und RINDERMANN zu nennen. DIEHL hat bereits in den 70er Jahren einen Fragebogen zur studentischen Veranstaltungskritik erarbeitet, der inzwischen als Version zur Beurteilung von Vorlesungen und als Version zur Beurteilung von Seminaren vorliegt (DIEHL 1994). Von praktischem Interesse ist dabei, daß das Anleitungshandbuch, die Fragebogen und das Auswertungsprogramm auf Diskette erhältlich sind und beliebig vervielfältigt werden dürfen. AMELANG und RINDERMANN haben das von ihnen entwickelte umfängliche Instrument (Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation, HILVE) ebenfalls publiziert, allerdings steht es nicht kostenlos zur Verfügung (AMELANG/RINDERMANN 1994).

Jedoch helfen auch die besten Instrumente nicht weiter, falls ihre Ergebnisse nicht sorgfältig ausgewertet und berichtet werden. Darauf weist nachdrücklich KROMREY (1994, 1996) wiederholt hin. In erster Linie ist dabei von Bedeutung, die Ergebnisse entsprechend ihrer Dimensionen und nicht nur pauschal auszuwerten. Neben den Mittelwerten sollten zudem die Verteilungen angegeben werden. Besonders aufschlußreich kann für den jeweiligen Lehrenden die Darstellung in Form von Profilen sein, der Ausweis von Stärken und Schwächen sowie das Aufzeigen von Zusammenhängen mit dem Kontext der Veranstaltung (vgl. dazu auch die Anregungen bei HELMKE 1996, S. 184).

4. Verbesserungen der Lehre mit Hilfe von Evaluationsdaten

Neben den Zweifeln, ob Studierende in der Lage sind, die Qualität einer Veranstaltung oder die Lehrsituation in einem Studiengang zu beurteilen, werden im Zusammenhang mit der Verwendung studentischer Bewertungen auch eine Reihe weiterer Fragen diskutiert. Sie berühren so wichtige Themen wie die Rolle des Lehrenden für den Studienerfolg, die Publikation von Evaluationsergebnissen und die Reichweite der Folgerungen, die auf ihrer Grundlage gezogen werden dürfen.

Bei der Frage, welche Stellung Lehrende in einer Lehrveranstaltung einnehmen, stoßen kontroverse Standpunkte aufeinander. Auf der einen Seite wird die Ansicht vertreten, daß es falsch sei von der „Qualität der Lehre“ zu sprechen, vielmehr ginge es um den „Erfolg des Studiums“ und dafür sei der „Eigenbeitrag der Studierenden“ von gleicher Bedeutung wie die „Lehrleistung der Dozenten“ (vgl. KROMREY 1996). Diese Position unterscheidet sich diametral von anderen Ansätzen, die Studierende als bloße „Kunden“ der Hochschulen sehen und diesen über die Lehrevaluation mehr Kundenorientierung abverlangen wollen. In der Lehre nehmen die Studierenden demnach eine „Dienstleistung“ in Anspruch, für die ihr Eigenbeitrag keine Rolle spielt.

Sicherlich kann festgehalten werden, daß der Erfolg einer Lehrveranstaltung nicht nur vom Engagement des Lehrenden, sondern auch von der Beteiligung der Studierenden abhängt. Inwieweit sich Studierende in Lehrveranstaltungen beteiligen und aktiv mitwirken können, wird durch verschiedene Faktoren bestimmt, wie z.B. die Anzahl der Teilnehmer, die Auslastung durch

andere Seminare, die Art der Veranstaltung. In der Verantwortlichkeit der Lehrenden bleibt jedoch, Möglichkeiten bereitzustellen, die eine Eigenbeteiligung der Studierenden eröffnen oder erhöhen. Insofern sollte dieser Aspekt selbst als ein Element der Lehrqualität thematisiert werden.

Neben solchen grundlegenden Fragen über Sinn und Anlage von Studium und Lehre wird im Zusammenhang mit dem Einsatz von Modellen und Instrumenten zur Lehrevaluation auch eine ganze Reihe praktischer Probleme diskutiert. Dabei handelt es sich um die Vorbereitung solcher Verfahren und ihre Akzeptanz durch die Dozierenden, die Wahl eines geeigneten Instruments, die sorgfältige Durchführung und Auswertung von Erhebungen sowie um die Frage, auf welche Art und Weise die Ergebnisse an die Lehrenden rückgemeldet werden und was sie letztlich bezwecken sollen.

Wird die Durchführung von Lehrevaluationen in einem Fachbereich oder einer Hochschule geplant, so ist eine sorgsame Einführung für die Betroffenen vorauszusetzen. Je transparenter und nachvollziehbarer das Verfahren vorgestellt wird, desto weniger ist mit Irritationen zu rechnen, die unnötige Probleme verursachen können (vgl. COMMELI 1991). Eine Möglichkeit, mit den Bedenken gegen die Beurteilung der Lehrqualität umzugehen, ist die Wahl von Instrumenten mit relativ hoher Meßgüte. Solche komplexen Meßverfahren haben allerdings den Nachteil, daß sie recht umfangreich sind, einen hohen Aufwand beim Einsatz wie auch in der Auswertung erfordern. Daher sollte der Verwendungszweck des Instruments bereits vor dem Einsatz geklärt sein. Es bestehen große Unterschiede bei den Anforderungen an Instrumente, je nachdem welchem Zweck sie dienen sollen. Es bedarf nur eines relativ einfachen Verfahrens, um einem Lehrenden ein kurzes Feedback zu geben. Soll ein Instrument dagegen Vergleiche zwischen Lehrenden ermöglichen oder sollen gar Ressourcen entsprechend der ermittelten Evaluationsergebnisse verteilt werden, sind methodische Gütekriterien (Zuverlässigkeit, Meßgenauigkeit, Objektivität) in viel stärkerem Maße zu beachten.

Zur Zeit ist die entscheidende Größe, die eine mögliche Auswirkung studentischer Evaluationsdaten bestimmt, die Motivation der Lehrenden. Die ermittelten Ergebnisse sollten daher differenziert ausgewertet und den Lehrenden ausführlich rückgemeldet werden (KROMREY 1996). Dennoch sollte bewußt bleiben, daß allein die Erhebung und Präsentation von Lehrbeurteilungen wenig Konsequenzen hat. CENTRA (1980) hat untersucht, unter welchen Bedingungen ein Feedback der Beurteilungsergebnisse Lehrende zur Veränderung der Unterrichtsgestaltung motiviert. Dabei kommt er zu dem Schluß, daß dies vor allem dann der Fall ist, wenn Lehrende in Lehraspekten, die sie selbst als wichtig einstufen und in denen sie eine weitaus bessere Selbsteinschätzung hatten, schlechtere Werte erzielten als von ihnen erwartet. Nur wenn Dozenten eine unrealistische Selbsteinschätzung in bezug auf die ihnen relevanten Lehraspekte hatten, sind sie demnach allein durch die Ergebnisse von Studienendenbefragungen zu Änderungen in ihrer Lehrpraxis bereit.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt RINDERMAN (1996), der bei einer wiederholten Lehrbefragung des gleichen Dozenten eine sehr hohe Stabilität der studentischen Urteile ermittelte. Das Ausbleiben von Veränderungen trotz Rückmeldung führt er auf zwei Ursachen zurück: Zum einen auf das Fehlen von Beratung und hochschuldidaktischer Weiterbildung und zum anderen auf das

Nichtvorhandensein eines Anreizsystems zur Verbesserung der Lehre. Es wäre daher eine wichtige Aufgabe, Angebote zur Aus- und Weiterbildung von Lehrenden als einen wichtigen Baustein zur Förderung der Qualität der Lehre an den Hochschulen zu entwickeln und zu etablieren (vgl. WINTELER/KRAPP 1999).

Die Zeit, bei der noch auf verschiedenen Tagungen (z.B. GRÜHN/GATTWINKEL 1992; LOCCUMER PROTOKOLLE 1992; BERENDT/STARY 1993) diskutiert wurde, ob und inwieweit die Hochschulen sich überhaupt mit der Qualität der Lehre und der Lehrevaluation beschäftigen sollten, ist offensichtlich vorbei. Inzwischen werden Fragebogen zur studentischen Veranstaltungskritik an verschiedenen Hochschulen eingesetzt. Dabei handelt es sich häufig um aufwendige einmalige Aktionen in einem gesamten Fachbereich oder um einen wiederholten, aber unsystematischen Einsatz in einzelnen Lehrveranstaltungen.

Studentische Lehrevaluation ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn sie einen Nutzen hat, einen „Beitrag zur Optimierung der Lehre“ (RINDERMAN 1996, S. 93) leistet. Nur daran läßt sich festmachen, ob es sich um eine „Sackgasse“ handelt oder um ein Modell mit zukunftssträchtiger Perspektive. Zur Zeit ist allerdings noch offen, welchen Beitrag Lehrbeurteilungen von Studierenden in dieser Hinsicht tatsächlich leisten können.

Der deutlichste Effekt scheint zu sein, daß der Begriff der „Lehrqualität“ in weitaus mehr Hochschulgremien diskutiert wird als dies noch vor einigen Jahren der Fall war. Zum anderen sind jedoch diejenigen, die zu Beginn solche Befragungen oft in eigener Regie initiiert und durchgeführt hatten und die den meisten Nutzen davon haben sollten, die Studierenden nämlich, häufig enttäuscht, weil erkennbare Folgen ausbleiben.

Dies mag damit zusammenhängen, daß Zweck und Ziel studentischer Befragungen noch nicht vollständig geklärt sind. Lehrende sehen entsprechende Fragebogen in erster Linie als Instrument zum persönlichen Feedback, teilweise auch zur Kommunikation über die Lehre. Die Erwartung der Studierenden sind demgegenüber weitreichender. Sie erwarten erkennbare Veränderungen, z.B. hinsichtlich der Lehrmethoden, der Zugänglichkeit der Lehrenden oder der Abstimmung von Lehrangeboten im Fachbereich.

Diese Diskrepanz erklärt möglicherweise, wieso die Methode studentischer Veranstaltungskritik oft punktuell und einmalig geblieben ist. Offenbar sind viele Lehrende zwar neugierig, wie sie in den Augen der Studierenden gesehen werden, aber sie fassen studentische Beurteilungen nicht als Instrument permanenter Qualitätsmessung und Lehrverbesserung auf. Bei den Studierenden macht sich eine gewisse „Ermüdungstendenz“ breit, da sie ihre Erwartungshaltung auf eine Lehrverbesserung, die auch eine Änderung der Lehrmethoden oder gar der Inhalte umfassen würde, nur selten befriedigt sehen. Diese Feststellungen decken sich mit einer Befragung aller Dekane an nordrhein-westfälischen Hochschulen (MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 1998). Die Dekane geben an, daß sie studentische Befragungen vor allem als Kommunikationsmittel zwischen Studierenden und Lehrenden in einzelnen Veranstaltungen sehen und daran in der Regel keine weiteren Folgerungen geknüpft werden.

An dieser Zurückhaltung wird deutlich, daß sich eine Reihe von Rahmenbedingungen ändern muß, damit Evaluationsdaten tatsächlich zur Verbesserung der Lehre genutzt werden. Hauptansatzpunkt muß dabei die Stellung der Lehre an den Hochschulen sein (vgl. auch HELMKE/KRAPP 1999). Sie läßt sich

zu einem gewissen Teil durch Steuerungsmechanismen beeinflussen. Auch die Hochschulrektorenkonferenz rechnet damit, daß sich Evaluationsmaßnahmen und ein „einheitliches System der Qualitätssicherung“ (HOCHSCHULREKTOREN-KONFERENZ 1998, S. 13) als akzeptierte Verfahren an den Hochschulen durchsetzen werden. Darüber hinaus wird erwartet, daß Evaluationsdaten auch bei der langfristigen Strategieplanung, der Mittelverteilung, der Reform von Leitungsstrukturen, der Organisationsentwicklung und der Akkreditierung von Studienprogrammen und Institutionen verwendet werden. Dies alles sind bislang aber noch ungesicherte Zukunftsperspektiven hinsichtlich des Stellenwertes der Lehrevaluation an den Hochschulen.

Die Evaluation der Lehre hat sich zumindest als eine wichtige Voraussetzung herausgestellt, um das vernachlässigte Thema der Lehrqualität an den Hochschulen zu etablieren. Das ist über Rankings und andere Verfahren angeregt und vermittelt worden. Eine Reihe von Einwänden gegen die Verwendung studentischer Stellungnahmen können aufgrund vorhandener Empirie als unbegründet gelten. Allerdings bedarf es gut entwickelter Instrumentarien und angemessener Auswertungen. Um die Lehrevaluation nicht als eine Sackgasse erscheinen zu lassen, die letztlich nur wenig zur Verbesserung der Lehre beiträgt, muß sie in Ziel- und Kontrollsysteme eingebaut werden, wie sie im Rahmen von „Peer-Reviews“ sich zu entwickeln beginnen. Sie bedarf außerdem der unterstützenden Maßnahmen und Ressourcen, seien es institutionalisierte Evaluationsagenturen, Anreizsysteme oder Weiterbildungsangebote für Lehrende, soll ihre Wirkung nicht nur punktuell, sondern nachhaltig sein.

Literatur

- ALEAMONI, L.M.: Typical faculty concerns about student evaluation of teaching. In: *New Direction for Teaching and Learning* 31 (1987), S. 25–31.
- AMELANG, M./RINDERMANN, H.: Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE). Heidelberg 1994.
- BARGEL, T.: Studienqualität und Hochschulentwicklung. (Bildung-Wissenschaft aktuell 11/93) Bonn 1993.
- BARGEL, T.: Studentische Erwartungen an die Lehr- und Studienqualität – Thesen und Erläuterungen. In: TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN (Hrsg.): *Evaluation der Lehre*. Dresden 1996, S. 97–104.
- BARGEL, T./MULTRUS, F./RAMM, M.: Studium und Studierende in den 90er Jahren. Entwicklung an Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Bundesländern. Bonn 1996.
- BEATTY, M.J./ZAHN, C.J.: Are student ratings of communication instructors due to „easy“ grading practices? An analysis of teacher credibility and student-reported performance levels. In: *Communication Education* 39 (1978), S. 275–282.
- BERENDT, B./STARY, J. (Hrsg.): *Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen*. Weinheim 1993.
- BÜLOW-SCHRAMM, M.: Wer hat Angst vor den Evaluatoren? Der Umgang mit Akzeptanzproblemen von Evaluationsverfahren. In: *Handbuch Hochschullehre Highlights, Evaluation der Lehre*. Band 1: Ziele – Akzeptanz – Methoden. Stuttgart 1995, D 1.6, S. 1–16.
- CENTRA, J.A.: *Determining faculty effectiveness*. San Francisco 1980.
- CHRISTIAN, D.E.: *Social Indicators. The OECD Experience*. Paris 1974.
- COMELLY, G.: Studentische Veranstaltungskritik. Mit wachen Augen trotzdem mitmachen! In: *Die Neue Hochschule* 4 (1991), S. 12–14.
- DANIEL, H.-D./THOMA, M./BANDILLA, W.: Das Modellprojekt „Evaluation der Lehre“ an der Universität Mannheim. In: MOHLER, P. (Hrsg.): *Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung*. Münster 1994, S. 81–90.
- DANIELSEN, A.L./WHITE, R.A.: Some evidence on the variables associated with student evaluation of teachers. In: *The Journal of Economic Education* 7 (1976), S. 117–119.

- DIEHL, J.M.: Fragebogen zur studentischen Evaluation von Hochschulveranstaltungen. Manual zum VBVOR und VBREF. (Fachbereich 06 Psychologie (Abteilung Methodik), Universität Gießen) Gießen 1994.
- EITEL, F.: Lernforschung als Voraussetzung für die Unterrichtsorganisation. In: BICHLER, K.H./MATTAUCH, W./WECHSEL, H.W. (Hrsg.): Innovationen und Trends des Medizinstudiums im klinischen Teil. Band II. Frankfurt a.M. 1995, S. 72–96.
- ELMORE, P. B./POHLMANN, J. T.: Effect of teacher, student, and class characteristics on the evaluation of college instructors. In: *Journal of Educational Psychology* 70 (1978), S. 187–192.
- ESSER, H.: No Shows, Karteileichen, Schleifendrehen. In: *Deutsche Universitätszeitung* 18 (1995), S. 22–25.
- FOCUS: Deutschlands größter Uni-Test. Deutschlands Top-Universitäten, In: *Focus* 16 (1997), S. 138–158.
- GIESEN, H./JANSEN, R.: Universitäten aus der Sicht ihrer Studenten. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 15 (1983); S. 222–233.
- GRÜHN, D./GATTWINKEL, H. (Hrsg.): Evaluation von Lehrveranstaltungen. Überfrachtung eines sinnvollen Instruments? (Informationen aus Lehre und Forschung. 2). Berlin 1992.
- HAGE, N. EL: Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bonn 1996a.
- HAGE, N. EL: Studentische Urteile zur Lehr- und Studienqualität. Analysen zu ihrer Validität anhand der Indikatoren und Skalen im Studierendensurvey. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung. Bd. 19), Konstanz 1996b.
- HECKHAUSEN, H.: Die Pädagogische Psychologie vor neuen Herausforderungen. In: B. WEIDEMANN/A. KRAPP (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Schwarzberg 1986, S. 786–788.
- HELMKE, A.: Studentische Evaluation der Lehre – Sackgassen und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10 (1996), H. 3/4, S. 181–186.
- HELMKE, A./KRAPP, A.: Lehren und Lernen in der Hochschule. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), H. 1, S.19–24.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Evaluation. Sachstandsbericht zur Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen. Projekt Qualitätssicherung. (Dokumente & Informationen Bd. 1). Bonn 1998.
- HOFMANN, J. M.: Studienmotivation und Veranstaltungsbeurteilung. In: *Psychologie, Erziehung, Unterricht* 35 (1988), S. 119–126.
- HOLTkamp, R./SCHNITZER, K.: Evaluation des Lehrens und Lernens. Ansätze, Methoden, Instrumente. Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden. Dokumentation der HIS-Tagung am 20./21. Februar 1992. In: *HIS Hochschulplanung*, Bd. 92. Hannover 1992.
- HORNBOSTEL, S./DANIEL, H.-D.: Das Spiegel-Ranking: Mediensation oder ein Beitrag zur hochschulvergleichenden Lehrevaluation? In: MOHLER, P. (Hrsg.): *Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung*. Münster 1994, S. 29–44.
- KROMREY, H.: Studentische Vorlesungskritik. Empirische Daten und Konsequenzen für die Lehre, In: *Soziologie* 1 (1993), S. 39–56.
- KROMREY, H.: Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In MOHLER, P. (Hrsg.): *Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung*. Münster 1994, S. 91–114.
- KROMREY, H.: Studentische Befragung zu Lehre und Studium. Von der Lehrevaluation zur Qualitätsentwicklung. In: TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN (Hrsg.) *Evaluation der Lehre*. Dresden 1996, S. 67 – 87.
- LOCCUMER PROTOKOLLE: Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung. Rehbürg-Loccum 1992.
- MANAGER MAGAZIN: Die besten Unis für Juristen. Abschied von gestern: 24 (1994), S. 138–167.
- MARSH, W.: Validity of students' evaluation of college teaching. A multitrait-multimethod analysis. In: *Journal of Educational Psychology* 74 (1982), S. 264–279.
- MARSH, W./WARE, J.E.: Effects of expressiveness, content coverage, and incentive on multidimensional student rating scales: New interpretation of the Dr. Fox effect. In: *Journal of Educational Psychology* 74 (1982), S. 126–134.
- MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): *Reformen und Ressourcen. Zwischenbilanz und Perspektiven des Aktionsprogramms „Qualität der Lehre“*. Düsseldorf 1998.
- MURRAY, H.G.: Low-interference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. In: *Journal of Medical Psychology* 75 (1983), S. 138–149.
- NAFTULIN, D.H./WARE, J.E./DONNELLY, F.A.: The Dr. Fox lecture: A paradigm of educational seduction. In: *Journal of Medical Psychology* 48 (1973), S. 399–404.

- RCDS (Hrsg.): Mehr Ehre für die Lehre. Das neue Hochschulranking. Erlangen 1992.
- REISSERT, R.: Interne Selbstevaluation und externe Begutachtung durch Peers – Bericht über das Pilotprojekt Hamburg und Kiel. In: TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN (Hrsg.): Evaluation der Lehre. Dresden 1996, S. 105–113.
- REISSERT, R./CARSTENSEN, D.: Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. In: HIS (Hrsg.): HIS-Kursinformationen. Hannover 1998.
- REUKE, H.: Flächendeckende und systematische Evaluation von Lehre und Studium in Niedersachsen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2 (1996), S. 81–100.
- RICHTER, R. (Hrsg.): Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Evaluation. Neuwied 1994.
- RICHTER, R.: Erfahrungen mit der internen und externen Qualitätsevaluation der Lehre an den niederländischen Universitäten nach Beendigung des ersten Evaluationszyklus 1993. In: TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN (Hrsg.): Evaluation der Lehre. Dresden 1996, S. 115–126.
- RINDERMAN, H.: Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen. Landau: 1996.
- SCHOTT, E.: Zur empirischen und theoretischen Grundlegung eines Bewertungsinstrumentes für Vorlesungen. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 28, 1973.
- SÖLLNER, A.: Von der Vermessung der Quantität zur Erprobung neuer Qualität. In: TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN (Hrsg.): Evaluation der Lehre. Dresden 1996, S. 11–16.
- SPIEGEL: Die neuen Unis sind die Besten. Heft 50 (1989), S. 70–87.
- SPIEGEL (Hrsg.): Studieren heute – Welche Uni ist die beste? (SPIEGEL-SPEZIAL Nr.1) Hamburg 1990.
- SPIEGEL (Hrsg.): Welche Uni ist die beste? (SPIEGEL-SPEZIAL Nr.31) Hamburg 1993.
- SPIEGEL: Deutsche Hochschulen im Vergleich. Heft 15 (1999), S. 58–107.
- STANGL, C./MEISNER, H.-K./SELBMAN, H.-K./MOELLER, H.: Evaluierung der Qualität der Lehre aus der Sicht der Studierenden: eine interventionelle Befragungsstudie in Tübingen. In: BICHLER, K.-H./MATTAUCH, W./WECHSEL, H.W. (Hrsg.): Innovationen und Trends des Medizinstudiums im klinischen Teil (Band II). Frankfurt a.M. 1995, S. 97–105.
- TIMES: The Good University Guide. 23.3.1999.
- WARE, J.E./WILLIAMS, R.G.: The Dr. Fox effect: A study of lecturer effectiveness and rating of instruction. In: Journal of Medical Education 50 (1975), S. 149–156.
- PETER, L./WAWRZINEK, A.: Dialogische Evaluation. Ein studentisches Evaluationsverfahren. In: Handbuch Hochschule Highlights, Evaluation der Lehre. Band 1: Ziele – Akzeptanz – Methoden. Stuttgart 1995, D 3.1, S. 1–18.
- WEBLER, W.-D.: Evaluation im Kontext der Organisationsentwicklung. Erfahrungen mit einem Modell für Lehrberichte. In: Beiträge zur Hochschulforschung 3 (1995), S. 293–326.
- WEBLER, W.-D./DOMEYER, V./SCHIEBEL, B.: Lehrberichte: empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. Bad Honnef 1993.
- WEINERT, F.E.: Lernforschung als eine zentrale Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. In: WEIDEMANN, B./KRAPP, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Schwarzberg 1986, S. 783–786.
- WINTER, A./KRAPP, A.: Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), H. 1, S.45–60.
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlung zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. Berlin 1996.
- WOLTER, A.: Evaluierung der Hochschullehre – Mehr Staatskontrolle oder mehr Hochschulautonomie? In: GNAHS, D./KREKEL, E.M./ WOLTER, A. (Hrsg.): Qualitätsmanagement im Bildungswesen. St. Marien 1996, S. 73–106.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE: Themenheft Lehr-Evaluation 10. 1996.

Anschrift der Autoren

Tino Bargel, Dipl. Soz., Sonneneck 1, 78465 Konstanz

Natalija El Hage, Landgrafenstr. 39, 60486 Frankfurt a.M.

Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung

1. *Qualität an Hochschulen*

Wenn Weiterbildung einen Beitrag zur Qualitätssicherung leisten soll, dann müssen zunächst die Ziele dieser Weiterbildung geklärt, also die Inhalte von „Qualität“ bestimmt werden, um später etwas über die Inhalte der Weiterbildung aussagen zu können. In der Debatte um Qualitätssicherung an Hochschulen wird der Qualitätsbegriff als Selbstverständlichkeit verwendet. Der Begriff ist aber alles andere als eindeutig (vgl. WEBLER 1993, 1996a). Mit der Brockhaus-Definition – Qualität bedeutet die Einhaltung einer zugesicherten bzw. geforderten Wertstufe oder Eigenschaft eines Produkts oder geistigen Ergebnisses – kommt man nicht sehr viel weiter. Auch die Definition nach ISO-Norm 8402 ist nur begrenzt klarer: „Qualität bedeutet die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produkts oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse bezieht.“ In England hat sich schon längere Zeit die Definition „Quality: fitness for purpose“ (BALL 1985) durchgesetzt.

Die Frage nach dem „purpose“ führt auf die weitergehende Frage, zu welchem Zweck, mit welchem Auftrag die deutsche Gesellschaft Hochschulen unterhält, und was von daher als Qualität bezeichnet werden kann. Hier gibt es zahlreiche Leistungserwartungen, die der Bundestag den Hochschulen 1975 im Hochschulrahmengesetz (HRG) als Auftrag mitgegeben hat.¹

In der nachstehenden Matrix sind in der linken Spalte alle Leistungserwartungen aufgeführt, die das HRG an die Hochschulen richtet. In der oberen Querleiste sind alle Abnehmer von Leistungen der Hochschulen aufgezählt. In den Feldern der Matrix sind nur die Hauptleistungen angekreuzt, die die Interessengruppen von den Hochschulen erwarten. Je nachdem, welche Interessengruppe nach ihren Erwartungen an die Qualität von Hochschulleistungen gefragt wird, wird etwas anderes geantwortet werden. Von daher gibt es nicht „die Qualität“, sondern viele Varianten; in den Hochschulen muß von einem *multiplen Qualitätsbegriff* ausgegangen werden, dessen Bezugsgruppe und Merkmale jeweils angegeben werden müssen. Zu einem ähnlichen Ergebnis ist auch ein Gutachten für die Europäische Rektorenkonferenz gekommen (vgl. VAN VUGHT/WESTERHEIJDEN 1992).

1 Die Frage der Autonomie ist hier nicht zu diskutieren, da Art. 5, Abs. 3 des Grundgesetzes die Wissenschaftsfreiheit gewährt „im Rahmen der Gesetze“.

¹ Angegeben sind nur die Hauptinteressen

2. Ziele einer Weiterbildung der Hochschullehrer

Gesellschaftliche Erwartungen an die Hochschulen und deren Leistungen sind noch nicht gleichzusetzen mit den Qualifikationen, die Hochschullehrer aufweisen oder durch Weiterbildung erwerben müssen, um diese Leistungen erbringen zu können. Sie markieren allenfalls die Wissensgebiete, geben also so etwas wie „Richtziele“ ab. Um Handlungskompetenz aufbauen zu können, bedarf es weiterer Inhalte. Im internationalen Vergleich ist dies in den jeweiligen Hochschulsystemen unterschiedlich beantwortet worden, auch wenn es einen großen übereinstimmenden Bereich im Konzept der *quality of instruction in higher education* gibt, wie das Themenheft „Preparing University Teachers“ der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“ 1997 gezeigt hat (BAUME/BAUME; BOUHUIJS/KEESEN; D'ANDREA; GIBBS; LEWIS; WEBLER 1997; dazu auch BERENDT 1996 und BERENDT/KOVAC 1997; zu einem Überblick außerdem CLARK/NEAVE 1996 und die regelmäßigen Aufsätze in der Zeitschrift des hochschuldidaktischen Weltverbandes „International Consortium for Educational Development in Higher Education – ICED“, *International Journal for Academic Development – IJAD*). Deutlich wird daran aber auch, daß der Themenzuschnitt um so umfassender ausfällt (Programm-, Personal- und Organisationsentwicklung in Hochschulen einbeziehend), je interdisziplinärer die Sichtweisen und analytischen Schnitte kombiniert werden, mit Anleihen bei der Bildungs- und Berufssoziologie, Qualifikationsforschung, Pädagogik und Psychologie sowie Wissenschaftstheorie (vgl. auch HUBER 1999 sowie HELMKE/KRAPP 1999).

2.1 Einordnung der Lehr- und Prüfungskompetenz in das gesamte Kompetenzspektrum

Aus der Alltagsbeobachtung und der historischen Analyse der deutschen Situation geht im Vergleich hervor, daß sich die Anforderungen an die Wissenschaftler/innen an Hochschulen, mit anderen Worten das Berufsbild, in diesem Jahrhundert erheblich verändert hat. Die Qualifizierung bis zur Professur ist aber weitgehend gleich geblieben, so daß heute zahlreiche Defizite zu beobachten sind.

Daher hat der Verfasser 1988/89 eine Befragung aller Wissenschaftler/innen der Universität Bielefeld zum subjektiv empfundenen Weiterbildungsbedarf durchgeführt. Sinn der Befragung war es auch, die Klage über die mangelnde systematische Qualifizierung für Lehre und Prüfungsaufgaben gleichzeitig empirisch zu fundieren und zu relativieren, indem das Gesamtspektrum erforderlicher Qualifikationen entwickelt und der hochschuldidaktischen Kompetenz dann ihr legitimer Platz und Stellenwert eingeräumt werden sollte. Der Verfasser wollte die Hypothese prüfen, daß die betreffenden Inhaber beruflicher Positionen auch selbst ein Bewußtsein von den veränderten Qualifikationsbedürfnissen entwickelt hatten, ein breites Spektrum für erforderlich halten und daher Weiterbildungsbedarf anmelden.

In dem betreffenden Bogen, der an die rd. 900 Wissenschaftler/innen versandt wurde, waren 84 Themen für Weiterbildungsveranstaltungen in fünf Themenfeldern zur Bewertung vorgeschlagen. Sie bezogen sich auf 1) Beruf, Ar-

beitsplatz, Dienstverhältnis; 2) Lehre und Lernen; 3) Selbstverwaltung, Fakultätsmanagement, Personalführung; 4) Forschungsförderung, -management; 5) Rahmenbedingungen der Entwicklung in Forschung, Lehre, Studium und Beruf (zu Einzelheiten vgl. WEBLER 1993).

2.2 Weiterbildung in der Forschung

Über die als selbstverständlich geltenden Weiterbildungen in der Forschung hinaus, mit der durch Publikationen und Kongresse neue Ergebnisse und Methoden rezipiert werden, haben sich die Arbeitsbedingungen durch Änderungen in der Forschungsfinanzierung (von sog. Bordmitteln zu Drittmitteln) und der Einwerbung von projektgebundenem Personal so gewandelt, daß zusätzliche Kompetenzen gefordert sind. Das betrifft die Fähigkeit zur Einwerbung dieser Drittmittel, zur Teamforschung, Personalführung (abhängigem wissenschaftlichen Personal wie technischem und Verwaltungspersonal gegenüber) ebenso wie Veränderungen innerhalb und zwischen den Disziplinen.

Einerseits ist angesichts der Wissensexplosion eine immer höhere Spezialisierung notwendig, um Arbeitsfelder noch kompetent überschauen zu können. Andererseits bedarf die Gesellschaft der Rekombination von Komplexität durch interdisziplinäre Kooperation, um gesellschaftlich taugliche Lösungen zu erhalten. Wie bekannt, stößt letzteres auf größte, z.B. fachsprachliche Schwierigkeiten und wird innerwissenschaftlich kaum gefördert. Nachwuchswissenschaftler/innen riskieren den wissenschaftlichen Identitätsverlust („Ach, gehen Sie mit Ihrer Arbeit doch zur Nachbardisziplin, da scheinen Sie mehr Affinität zu entwickeln.“). Diese Rekombination müßte in den Projektphasen nach der Ergebnisdarstellung und Publikation als unverzichtbare (aber auch geförderte) weitere Phase der Forschungsprojekte etabliert werden; dazu sind zusätzliche Fähigkeiten nötig, die auch die Fachsprachen als Verständigungsbasis umfassen, aber weit in die Konzeptionierung des wissenschaftlichen Gegenstandes und fachkulturelle Denkweisen und Fragestellungen hineinreichen. Hier sind gesellschaftlich z.T. neue Qualitäten gefordert, die über Weiterbildung in der Forschung eingelöst werden müssen (siehe auch Abschnitt 2.3). Weitere Änderungen des Qualifikationsbedarfs haben sich dadurch ergeben, daß sich die Grundlagenforschung in vielen Bereichen gewandelt hat. Die traditionelle, an freiem, individuellem Erkenntnisinteresse orientierte Grundlagenforschung wird in immer größeren Bereichen abgelöst durch eine mit Hilfe öffentlicher oder privatwirtschaftlicher Programme geförderte Grundlagenforschung, die bereits „strategischen Anwendungsbezug“ hat, mit anderen Worten gezielt auf bestimmte Verwertungsinteressen hin angelegt ist, obwohl selbst noch zur Grundlagenforschung gehörig.

2.3 Verbesserung des Verhältnisses von Wissenschaft zu gesellschaftlicher Öffentlichkeit (*Public Understanding of Science*)

Die Ambivalenz der Kernenergie und sonstige ökologische Folgen der Wissenschaft bis hin zur Gentechnik haben die ehemalige Gleichsetzung von

Wissenschaft und Fortschritt nachhaltig erschüttert und das öffentliche Vertrauen in die Wissenschaft vielfach in Skepsis umschlagen lassen. Wissenschaftsethische Fragen werden zwar stärker erörtert als früher, aber die Bereitschaft der Öffentlichkeit zur Finanzierung der Wissenschaft befindet sich (obendrein bei extrem steigenden Kosten) in einer Krise. Das Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit ist nicht nur aus Verständnisgründen schwierig, es ist gestört. Die traditionellen Versuche, Distanz und Verständnisschwierigkeiten durch Pressestellen an Hochschulen einerseits und Wissenschaftsredaktionen in den Medien andererseits zu überbrücken, überforderte diese beiden Instrumente, da beide Seiten nicht ausreichend zieladäquat ausgebaut wurden.

Das Problem wird mittlerweile von seiten der Wissenschaft sehr ernst genommen. In einem in der deutschen Wissenschaft bisher einmaligen Bündnis haben sich der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, die Deutsche Forschungsgemeinschaft, die Max-Planck-Gesellschaft, die Hochschulrektorenkonferenz, die Hermann-von-Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren, die Fraunhofer-Gesellschaft, der Wissenschaftsrat und die Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz im Mai 1999 auf ein Memorandum „Dialog Wissenschaft und Gesellschaft“ verständigt. Darin heißt es unter anderem:

- 1) Naturwissenschaft und Technik werden in unserer Gesellschaft kaum als Teil kultureller Leistungen, als Teil der Allgemeinbildung gesehen. Sie sind auch nicht über Leitfiguren öffentlich präsent, „die die Freude an der Wissenschaft glaubwürdig verkörpern“.
- 2) Wissenschaft wird in diesen Jahrzehnten als ambivalent wahrgenommen: als Fortschritt und Bedrohung zugleich. Je mehr Wissenschaft in den Alltag eingreift, desto mehr Verständnis muß geweckt werden.
- 3) Durch die in Deutschland besonders ausgeprägte Wissenschaftssprache ergibt sich ein verstärktes Problem der Experten-/Laienkommunikation, zu deren Erleichterung neue Wege nötig sind. Die Suche nach Lösungen ist auch und vor allem durch die Wissenschaftler/innen selbst erforderlich.
- (...)
- 7) Die Situation erzwingt eine Gemeinschaftsaktion aller Wissenschaftsorganisationen zur Verbesserung des gesellschaftlichen Verständnisses für den Stellenwert von Wissenschaft und Technik.
- 8) Bei allen in der Wissenschaft Tätigen muß die Bereitschaft wachsen, sich in der Legitimation wissenschaftlichen Tuns, im „aktiven Werben um Vertrauen, Anerkennung und letztlich finanzielle Unterstützung“ zu engagieren und „einen permanenten Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu etablieren“ (STIFTERVERBAND 1999).

Am IZHD Bielefeld hat seit 1996 als Ergebnis der Rezeption der angelsächsischen Entwicklung die Pilotphase zu einem Projekt „Public Understanding of Science“ stattgefunden, mit dem den Wissenschaftler/innen Zusatzqualifikationen zur Darstellung ihrer wissenschaftlichen Arbeit in der Öffentlichkeit vermittelt werden sollen. Dazu wurde ein Workshoptyp „Printmedien“ entwickelt, in dem namhafte Wissenschaftsjournalisten anderthalb Tage lang jungen Wis-

senschaftler/innen anhand deren eigener wissenschaftlicher Projekte und Texte medien- und formatgerechtes Schreiben beibrachten; weiter ein Workshop „Hörfunk“, in dem mit Hilfe von Hörfunkredakteuren ebenfalls formatgerechte Skripts erstellt wurden; ein Workshop „Fernsehen“ und ein etwas anders gelagerter Workshop „Fundraising“ ist in Vorbereitung. Diese Angebote wurden mit großem Interesse von den Wissenschaftler/innen angenommen.

2.4 Professionalisierung der akademischen Selbstverwaltung auf allen Stufen

Akademische Selbstverwaltung entstammt den Prinzipien Stein-Hardenberg-scher Verwaltungsreform in Preußen nach 1806. (Sie hat nur mittelbar etwas mit Wissenschaftsfreiheit zu tun.) Sie basiert auf der Annahme, daß die Entscheidungen durch Personen vor Ort in der Regel wesentlich informierter getroffen werden können als fernab in den politischen Zentren, was zu einer Steigerung der Entscheidungsqualität führt. Dies ist vielfach richtig, solange die Perspektive nicht in Kirchturmspolitik umschlägt. Aber eine solche Verwaltung muß gelernt, Entscheidungsprozesse müssen professionell vorbereitet und abgewickelt werden. Wer z.B. in Hochschulen nicht nur von dem gelegentlich lähmenden Verlauf von Gremiensitzungen frustriert war, sondern die zwischen rührend und skandalös schwankende Amateurhaftigkeit bemühter Verhandlungsleiter in der ganzen Ineffektivität der Sitzungsvorbereitung, Moderation und Verpflichtung der Mitglieder auf Selbstdisziplin erlebt hat, ahnte, daß nicht die Gruppenuniversität als solche schlecht ist, sondern die mangelnde Professionalität ihrer Handhabung.

Nur mühsam entwickeln Fachbereiche die notwendige Informationsbasis für solide Entscheidungen, noch heute werden vielfach nur Teile der Informationen erhoben und aufbereitet, die das Hochschulstatistikgesetz den Hochschulen schon seit Anfang der 70er Jahre aufgegeben hat. Eine umsichtige Personalplanung, die einen ausreichenden Vorlauf vor Personalentscheidungen organisiert, fehlt vielfach. Bei extrem flachen Hierarchien oder Gleichstellung ihrer Mitglieder fällt Koordination des Handelns einer Korporation schwer; oft wird Freiheit mißverstanden und der Beitrag zum gemeinsamen institutionellen Zweck nur unzulänglich erbracht (vgl. dazu auch ENDERS 1999). Dies steigert sich, wenn nie eine wirksame Einführung in die Rechte und Pflichten am Arbeitsplatz stattgefunden hat. Es gibt zwar Zeitschriften wie „Wissenschaftsmanagement“ oder „Wissenschaftsrecht – Wissenschaftsverwaltung – Wissenschaftsförderung“, aber sie sind Fachzeitschriften und werden von Trägern akademischer Selbstverwaltung als Quellen der Weiterbildung kaum rezipiert. Besonders unbefriedigend aber ist die Art und Weise, wie vielfach mit abhängigem wissenschaftlichen, technischen und Verwaltungspersonal umgegangen wird. Das Fehlen selbst elementarer Kenntnisse und Fähigkeiten der Personalführung und -motivation kann nicht durch guten Willen, Taktgefühl und Humanität kompensiert werden; obendrein sind auch die keineswegs überall vorhanden. In diesen Feldern besteht erheblicher Weiterbildungsbedarf, der das Kooperationsklima entscheidend verbessern, große Motivationsdefizite aufholen und auf diese Weise große Effektivitätsreserven freisetzen könnte.

2.5 Weiterbildungsbedarf in Lehre und Prüfungen

Über die unterschiedliche Gewichtung und Anerkennung von Leistungen in Forschung und in Lehre ist viel diskutiert worden. Kaum bestritten wird jedoch, daß oft schon durch die Examensarbeit im Studium, dann vor allem durch die Dissertation, durch die Beteiligung an weiteren Forschungsprojekten und die Habilitationsschrift eine professionelle Ausbildung von sechs bis zehn Jahren Dauer für die Forschung erfolgt, während für die künftigen Aufgaben in Lehre und Prüfungen in der deutschen „Hochschullaufbahn“ bisher keine vergleichbare, den Namen professioneller Ausbildung verdienende Qualifikation existiert. Das ist zunächst keine Frage persönlichen Verdienstes oder Verschuldens, sondern ein struktureller Mangel der „Laufbahn“ zum Professorenamt. Die Folgen dieses Defizits trugen zu verlängerten Studienzeiten, falschen Selektionsverläufen, hohen Abbrecher- und Wechslerquoten bei Studierenden und zu einer allgemein niedrigeren Studienmotivation bei. Die sozialen Kosten dieser Situation waren etwa seit Mitte der 80er Jahre so weit ins Bewußtsein von Politik und Öffentlichkeit und zunehmend auch der Hochschulmitglieder selbst gedrungen, daß die Bereitschaft zu einer Änderung dieser Situation auf allen Seiten zunahm. Nicht wenige junge Lehrende empfanden die diesbezüglichen Mängel ihrer professionellen Vorbereitung sehr deutlich, wollten ihre Kompetenz steigern, die bei ihnen selbst existierende Unsicherheit reduzieren, wollten aber durch eine Steigerung ihrer Lehrkompetenz auch dem eigenen Verantwortungsgefühl den jungen Studierenden gegenüber nachkommen. Außerdem werden durch den wissenschaftlichen Sozialisationsprozeß für die eigene Forschung Maßstäbe hoher Perfektion entwickelt, die sich nur schwer ohne weitere Ausbildung auch im Feld der Lehre und Prüfungen verwirklichen lassen. Perfektion auch in diesem Gebiet würde aber sehr zur Steigerung der eigenen Berufszufriedenheit beitragen. Prüfungen sollen ein möglichst objektives Bild des Leistungsstandes (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten) ermitteln. Außerdem sollen die Anforderungen innerhalb und zwischen Prüfungsjahrgängen, zwischen Kandidatinnen und Kandidaten einer Prüfung gleich sein. Die Realität der Hochschulprüfungen ist von diesen testtheoretischen und rechtlichen Ansprüchen weit entfernt. Eine Ausbildung der Prüfer/innen findet nicht statt, unter anderem weil das Problem erheblich unterschätzt wird. Aus den oben genannten Anforderungen resultieren aber nicht unerhebliche Qualifikationsansprüche an die Prüfer/innen.

2.6 Weiterbildungsbedarf in der Studienreform

Die in 2.5 beschriebene Entwicklung fällt außerdem mit einer Qualifikationsreform zusammen. Qualifikationsreform besagt, daß sich in den letzten Jahrzehnten die Studienziele verändert haben, zunächst einmal hin zu einer Qualifikation für Berufe außerhalb der Wissenschaft. Fachdisziplinäres Wissen – die traditionelle Qualifikation von Lehrenden – reicht für eine Vermittlung dieser Qualifikationen nicht mehr aus. In welche Richtung eine solche erweiterte Lehrkompetenz ausgeprägt werden sollte, ergibt sich aus den Zielen des Studiums und aus sich wandelnden Arbeitsformen im Studium. Mit der steigenden

Verwissenschaftlichung des Lebens benötigt die Gesellschaft immer mehr Hochschulabsolventen, aber diese zusätzlichen Zahlen werden kaum noch im Profil des Forschungsnachwuchses, sondern qualifiziert für andere berufliche Anforderungen gebraucht. Das ist insoweit nicht neu, aber die Universitäten haben lange Zeit diese Tatsache in vielen Fachrichtungen nicht berücksichtigt; in vielen Disziplinen fiel dies auch schwer, weil die Lehrenden die Berufswirklichkeit ihrer Absolventen nie kennengelernt hatten. Auch hier also wies die Lehrkompetenz (in diesem Fall Fähigkeit zum Praxisbezug) strukturelle Defizite auf, soweit mehr als wissenschaftliches Wissen vermittelt werden sollte. Der Deutsche Bundestag hat 1975 bei der Verabschiedung des HRG den Hochschulen einen klar formulierten gesellschaftlichen Auftrag erteilt, der in der Folgezeit auch internationale Beachtung fand. Paragraph 7 HRG (Ziel des Studiums) lautet:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“

Darüber hinaus heißt es in § 10 (Studiengänge), Abs. 1, Satz 1: „Die Studiengänge führen in der Regel zu einem berufsqualifizierenden Abschluß.“

Damit ist den Hochschulen die Berufsqualifizierung als Auftrag erteilt, verbunden mit einer demokratischen Werteentscheidung der deutschen Gesellschaft und einem entsprechenden Erziehungsauftrag. Letzterer wurde von den Hochschulen lange Zeit aufgrund des totalen Erziehungsstaates im Nationalsozialismus abgelehnt – auch, weil sich die lehrenden Fachforscher von einem solchen Auftrag überfordert fühlten. § 8 (Studienreform), Abs. 1 HRG (in der Fassung vor der Novelle 1998) dehnt den Auftrag noch aus:

„Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalt und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklung in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Die Studienreform soll gewährleisten, daß

- 1) die Studieninhalte im Hinblick auf Veränderungen in der Berufswelt den Studenten breite berufliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen;
- 2) die Formen der Lehre und des Studiums den methodischen und didaktischen Erkenntnissen entsprechen;
- 3) die Studenten befähigt werden, Studieninhalte wissenschaftlich selbständig zu erarbeiten und deren Bezug zur Praxis zu erkennen;
- 4) die Gleichwertigkeit einander entsprechender Hochschulabschlüsse gewährleistet und die Möglichkeit des Hochschulwechsels erhalten bleiben.“

Bei der Novellierung 1998 ist Ziffer 2 gestrichen worden – ein vielfältig interpretierbarer Vorgang.

Die „notwendigen Veränderungen in der Berufswelt“ im 1. Satz signalisieren, daß die Forderungen der Betriebe und Verbände nicht einfach umstandslos in Studiengängen und Lehrveranstaltungen abgebildet werden sollen, son-

dern der kritischen Verarbeitung durch die Hochschule bedürfen. Die notwendigen Veränderungen festzustellen und zu berücksichtigen, ist insoweit auch ein normativer Auftrag, der die Hochschulen dazu anhält, die Arbeitsgesellschaft weiterzudenken, Veränderungen zu prognostizieren und entsprechend frühzeitig in Studiengängen zu berücksichtigen.

Eine Konsequenz dieses Auftrags ist die Verschiebung der Lehre von einer Didaktik Humboldt'scher Prägung, die an Einstellungen, Orientierungen, am Wertesystem arbeitet (Einlassen auf Wissenschaft aus intellektuellen und [selbst-]erzieherischen Gründen scheinbar ohne berufliche Rücksicht, deren praktische Seite erst im Referendariat nachgeholt wird) zu einer berufsbefähigenden Qualifizierung unter frühzeitigem Praxisbezug bei relativer Vernachlässigung des Wertesystems in der Massenhochschule. Eine solche Verschiebung wird noch einmal verschärft bei der Einführung von Bachelor-Studiengängen an Universitäten zu berücksichtigen sein, die von vornherein (vom Bundestag im Sommer 1998 bei der Novellierung des HRG beschlossen) nicht allgemeinbildend, wie in den USA, sondern berufsqualifizierend, wie in Großbritannien sein werden. Die Anforderungen an die Lehre – und damit an die Fähigkeit, sie dementsprechend zu gestalten – haben sich bereits noch weiter verändert, je lauter aufgrund des schnellen beruflichen Wandels, der Veränderung der Kooperationsbeziehungen in den Betrieben und der Fähigkeit zu beruflicher Flexibilität die Forderung der beruflichen Praxis nach Herausbildung von „Schlüsselqualifikationen“ erhoben worden war. Zwar hatte die öffentliche Debatte zu einem relativ baldigen, breiten Konsens über die wünschbaren Schlüsselqualifikationen geführt. Aber da es sich zu einem erheblichen Teil um Handlungskompetenzen handelt, die in überwiegend wissenvermittelnden Lehrveranstaltungen kaum zu erwerben sind, stellt sich die Frage nach ihrer Lehrbarkeit und einer angemessenen Didaktik umso mehr. Mit der Veränderung der Ziele des Studiums und des Qualifikationsprofils der Absolventen hat sich vor allem die von den Hochschulen gesellschaftlich erwartete Qualität ihrer Absolventen und damit ihrer Ausbildungsleistung (quality: fitness for purpose) verändert.

Das alles schlägt sich auch in den Anforderungen an die Lehrenden nieder. Wenn die neuen Qualifikationsprofile ernst genommen werden, dann ist auch ein gewandeltes Selbstverständnis des Lehrkörpers erforderlich – nämlich die Ausbildung der Fähigkeit, bestimmte Qualifikationen gezielt zu erzeugen bzw. die Studierenden durch geeignete Lehrangebote bei deren Herausbildung zu unterstützen. Das Bild vom Fachvertreter *als Repräsentanten* eines Fachgebietes müßte sich wandeln zu einem Förderer von Qualifikationsprozessen *mit Hilfe* eines Fachgebietes. Der Fokus der Aufmerksamkeit wandert vom Lehren zum Lernen. In der hochschulpolitischen Diskussion werden zwar die Begriffe „Pädagogische Eignung“, „Lehrbefähigung“ oder „Lehrkompetenz“ synonym und häufig gebraucht, aber sie wurden bisher kaum aufgrund einer Tätigkeits- bzw. Anforderungsanalyse ausdifferenziert. Anhand der resümierten Situation (und angeregt durch einen Versuch des IZHD Hamburg mit vier Anforderungsfeldern; IZHD HAMBURG 1998) hat der Verfasser aufgrund seiner Untersuchung zum Weiterbildungsbedarf (WEBLER 1993), seiner Beobachtungen und der zahlreichen Rückmeldungen aus Fortbildungsveranstaltungen ein Kompetenzspektrum von acht Feldern formuliert, das das Lernen anzuleiten akzentuiert und diesen Anforderungen gewachsen wäre. Diesem Profil entsprechend

wäre der hochschuldidaktische Auf- und Ausbau der individuellen Lehrkompetenz mit geeigneten Veranstaltungen zu organisieren. Die Anforderungen werden in folgende angestrebte Kompetenzbereiche ausdifferenziert:

- *Planungskompetenz*: Die Fähigkeit, einzelne Stunden, eine Lehrveranstaltung oder ganze Studiengänge unter Einbeziehung von Zielen, Inhalten, Methoden, Lehrenden, Lernenden, Rahmenbedingungen (z.B. Einbettung in Studiengänge, Raumsituation, Tutorien) zu planen und zu verändern.
- *Methodenkompetenz*: Die Fähigkeit, zielgruppen- und sachorientiert ein an den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden orientiertes Methodenspektrum einzusetzen. Die Fähigkeit, mit den Studierenden, der Lernsituation, dem Lernstoff und den Lernbedingungen verantwortlich umzugehen. Hierzu zählen Möglichkeiten, sich und den Lehrstoff zu präsentieren; die Moderation von kleinen und großen Gruppen; die Anleitung aktiven Lernens; der Umgang mit Konflikten der Teilnehmer untereinander und mit dem Leiter (Konfliktmanagement); intra- und interkulturelle Kommunikationsstile, Gruppendynamik, Reflexion der Leiterrolle und der personalen Kompetenzen.
- *Beratungskompetenz (Studien- und Lernberatung)*: Die Fähigkeit, Studierende bei der organisatorischen und zeitlichen Gestaltung ihres Studiums, der Auswahl sinnvoller Studienschwerpunkte, adäquater Arbeits- und Forschungsmethoden und geeigneter Lernformen (Lerntechniken, Lerngruppen usw.) zu unterstützen. Dazu gehören lernpsychologische, motivations- und kognitionspsychologische Kenntnisse als Beratungsgrundlagen.
- *Qualifizierungskompetenz im engeren Sinne*: Für berufsqualifizierende Studienabschlüsse müssen Lehrveranstaltungen mehr als akademische Wissensbestände erschließen. Wandlungen beruflicher Anforderungen, z.B. extrafunktionaler (Schlüssel-)Qualifikationen müssen rezipiert und in das Studium integriert werden können. Um das Studienziel einer „theoriegeleiteten Handlungskompetenz“ zu erreichen, müssen im Sinne der Überbrückung von Theorie und Praxis fallbezogene, problembezogene, interdisziplinäre und projektorientierte Lehrveranstaltungen konzipiert und durchgeführt werden können. Dazu gehört die Fähigkeit, die Struktur der Disziplin auf die Struktur des Lernens zu beziehen und didaktisch zu transformieren sowie die Fähigkeit, Qualifikationsziele zu ermitteln und in Lernkontexte zu übersetzen.
- *Medienkompetenz*: Die Fähigkeit, alte und neue Medien (Visualisierung, Multimedia) in die Lehre zu integrieren. Voraussetzung dazu sind Kenntnisse der Hardware und der Software für komplexe Informationsbearbeitung; mediendidaktische Kenntnisse zur Beurteilung und (als Folge intensiverer Beschäftigung) zur Mitwirkung an der Produktion von Lernprogrammen, virtuellen Lehrveranstaltungen und Teleteaching; die Fähigkeit zur Organisation des Lernens im Netz, im Intranet wie im Internet.
- *Prüfungskompetenz*: Die Fähigkeit, mündliche und schriftliche Prüfungen in testtheoretisch und prüfungsdidaktisch angemessener Form vorzubereiten, durchzuführen und zu bewerten.
- *Evaluationskompetenz*: Die Fähigkeit, Lehr- und Lernprozesse und die intervenierenden Variablen zu analysieren und zu bewerten sowie die Ergebnisse in Prozesse der Qualitätssicherung (Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung) einzubringen.

- *Kontextkompetenz für die Rahmenbedingungen:* Die Fähigkeit, Rahmenbedingungen von Lehre und Studium, eigenen Bedingungen beruflichen Erfolges sowie Wechselwirkungen der Ausbildungsfunktion zwischen Gesellschaft und Hochschule analysieren und berücksichtigen zu können.

Ein solches Kompetenzspektrum ist eine wichtige Grundlage für die Formulierung eines entsprechenden Aus- und Fortbildungsprogramms.

3. Möglichkeiten der Weiterbildung für Lehre und Prüfungen

Seit der ersten Veröffentlichung eines Hochschulrankings in Deutschland auf der Basis von Lehrleistungen durch das Nachrichtenmagazin DER SPIEGEL 1989 ist allmählich eine deutliche Klimaverbesserung zugunsten des Engagements und der Qualifikation in der Lehre eingetreten. Die bestehenden 16 hochschuldidaktischen Zentren und Arbeitsstellen haben Mühe (bei rd. 300 Hochschulen in Deutschland, davon rd. 100 Universitäten), die gestiegene Nachfrage nach hochschuldidaktischer Weiterbildung zu befriedigen, wobei Lehrende eine sehr anspruchsvolle und skeptische Klientel darstellen. Wie der Arbeitskreis „Qualifizierung für die Lehre“ der ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (AHD) festgestellt hat, existieren zur Zeit darüber hinaus ca. 60 Initiativen (meist aus dem Bereich der wissenschaftlichen Mitarbeiter) an deutschen Hochschulen, die die Qualifikation ihrer Mitglieder z.T. selbst organisieren oder für externe Moderator/innen sorgen (vgl. dazu auch WINTELER/KRAPP 1999; BERENDT 1994, 1996).

Aber Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen sind nicht die einzige Lösung. Insgesamt können acht Wege der Weiterbildung unterschieden werden:

- 1) Teamteaching und Hospitation
- 2) Arbeitskreise für Hochschuldidaktik
- 3) Studentische Veranstaltungsbewertung
- 4) Werkstattseminare zur hochschuldidaktischen Weiterbildung
- 5) Mentorenverhältnisse
- 6) Kooperation in Entwicklungsprojekten
- 7) Lehrportfolios
- 8) Postgradualer Studiengang „Lehrkompetenz in Wissenschaft und Weiterbildung“

3.1 Teamteaching und Hospitation

Diese Form der Weiterbildung besteht in der kollegialen Beobachtung und Besprechung eigener Lehrpraxis. Teamteaching, d.h. die gemeinsame Veranstaltung von Lehrveranstaltungen erfüllt diese Merkmale, wird aber kaum als eine Weiterbildungssituation erkannt. Das mag vor allem daran liegen, daß die kollegiale Hospitation nicht als Chance verstanden wird, daraus vielfältige Anregungen für die eigene Lehre zu ziehen. Unabhängig davon, ob die im Teamteaching beobachteten LehrROUTINEN und Lösungen als anregend oder weniger

glücklich eingeschätzt werden, wird durch diese Art der Weiterbildung die Reflexion und Sensitivität für Lehr- und Lernprozesse gesteigert. Obwohl die Hospitation von vornherein auf *gegenseitige* Weiterbildung gerichtet ist, werden Einladungen an Kolleg/innen in eigene Lehrveranstaltungen oder der eigene Besuch anderer Veranstaltungen und deren Vor- und Nachbereitung mehr als skeptisch betrachtet. Die Besuche sind weithin tabuisiert und können nur bei einer bestehenden ausreichenden Vertrauensbasis stattfinden; dann allerdings stellt sich heraus, wie ungemein ergiebig sie für beide Seiten sind.

Häufigeres Teamteaching wird allerdings dadurch behindert, daß bei gemeinsamen Veranstaltungen die Lehrbelastung der Lehrenden in der Regel nur zur Hälfte auf ihr Lehrdeputat angerechnet wird.

3.2 Arbeitskreise für Hochschuldidaktik

In einigen Universitäten wurden in den letzten Jahren Arbeitskreise von Angehörigen des wissenschaftlichen Mittelbaus oder für Habilitanden auf Fachbereichs- oder Zentralebene gegründet, z.T. als Eigeninitiative, z.T. auf Einladung von Prorektoren bzw. Vizepräsidenten, in denen hochschuldidaktische Fortbildung betrieben wird. Meist in einem Wechsel aus Beiträgen der Mitglieder und eingeladenen externen Referenten/Moderator/innen werden Anforderungen der Lehre alltagsbezogen oder systematisch behandelt. Ein Problem sind ausreichende Impulse, sind die Kontinuität und Betreuung, da sich selbst tragende Arbeitskreise selten längere Zeit überdauern. Ein Minimum an institutionellem Rückhalt ist daher erforderlich (vgl. OSTERLOH 1992; ARNOLD u.a. 1998).

3.3 Studentische Veranstaltungsbewertung

Ein in anderen Staaten, wie den USA bzw. Kanada schon klassisches Mittel der Weiterbildung bildet die studentische Veranstaltungsbewertung. Bei ausreichend anspruchsvoller Konstruktion des Fragebogens und maschineller Auswertung für ein schnelles Vorlegen der Ergebnisse können wichtige Informationen für eine Rückmeldung des Lehrerfolgs gewonnen werden, so daß an der eigenen Lehre gearbeitet werden kann. Zur Urteilsfähigkeit der Studierenden ist viel geschrieben worden (vgl. KREMPKOW 1998 mit umfangreicher weiterführender Literatur), aber erstens sind Studierende nach 12 bzw. 13 Jahren Schule und evtl. auch schon Studienerfahrungen Experten ihrer eigenen Lernbedürfnisse (wenn wir Lehrerfolg am Lernerfolg der Studierenden ausrichten wollen) und zweitens sind die Studierenden die einzige Gruppe, die das Ensemble, das Zusammenwirken der Lehrveranstaltungen in Studiengängen beurteilen kann. Auf diese Einschätzungen darf ein Fachbereich nicht verzichten.

3.4 Werkstattseminare zur hochschuldidaktischen Weiterbildung

Hochschuldidaktische Werkstattseminare sind seit Anfang der 70er Jahre allmählich zu der populärsten und wichtigsten Form der diesbezüglichen Weiterbildung geworden (zu den Restriktionen vgl. Abschnitt 4).

Diese Werkstattseminare verbinden teilnehmerzentrierte, problemzentrierte und erfahrungsbezogene Ansätze des Lernens. Sie kombinieren die Analyse von Lehr- und Lernproblemen und die Reflexion der eigenen Lehr- (und Lern-)Erfahrung mit der Erprobung und Erörterung von Alternativen zu üblichen Lehrmethoden und Lernsituationen. Dabei steht die Erprobung und Besprechung praktischer Handlungsmöglichkeiten im Mittelpunkt. Die Systematisierung und Vertiefung des praktisch Erprobten schließt sich an. Die Werkstattseminare entsprechen rechnerisch oft einem Zeitumfang von ca. 24 akad. Stunden, die auf drei Tage verteilt werden (diese Verteilung hat sich überaus bewährt und entlastet die Veranstaltung merklich). Der große Zeitumfang resultiert zum einen aus der gewünschten aktiven Beteiligung der Teilnehmer, zum anderen aus der hohen Informationsverdichtung.

Die Veranstaltungen sind fachübergreifend, auf Wunsch jedoch auch fachbezogen konzipiert. Durch die spezifischen Erfahrungen der Teilnehmer erhalten aber auch die fachübergreifend zusammengesetzten Veranstaltungen einen engen Fachbezug zu den Herkunftsdisziplinen der Teilnehmer. Die Angebote richten sich an den wissenschaftlichen Nachwuchs, an Gruppen mit gemischter Berufserfahrung, nicht zuletzt aber auch an ältere, erfahrenere Lehrende (Professoren). Obwohl die Veranstaltungen in der Regel sehr erfolgreich verlaufen, manchmal auch als reine Professorenveranstaltungen, ist die Motivation zur Teilnahme im Vorhinein aus unterschiedlichen Gründen zunächst gering. Dabei ist das Werkstattseminar auch für erfahrenere Lehrende attraktiv, weil sie sowohl zahlreiche Anregungen erhalten als auch ihre jahrelange Praxis noch einmal aus einer neuen Perspektive betrachten können. Sie gewinnen häufig neue Freude an ihrer eigenen Lehrtätigkeit. Das Themenspektrum, das in unterschiedlichen Kombinationen in Veranstaltungen aufgegriffen wird, umfaßt heute alle Alltagsprobleme, die die Lehrenden beschäftigen, und einiges mehr zur Reflexion und zur Klärung des eigenen Selbstverständnisses als Lehrende/r, z.B.:

- Motivationsprobleme der Studierenden
- Zeitmangel und Stofffülle
- Aktivierung von Studierenden, Frageverhalten der Studierenden
- Anleitung der Studierenden zum Selbststudium
- Ziele und Methoden in Lehre und Studium
- Lehrbarkeit von Schlüsselqualifikationen
- Planung von Lehrveranstaltungen
- Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden
- Moderation kleiner und Rhetorik/Präsentation in großen Veranstaltungen
- Lernberatung
- Rückmeldung des Lehr- und Lernerfolges für Lehrende und Studierende
- Formen der Evaluation
- Visualisierung, Einsatz Neuer Medien u.ä.

Ca. 60 Initiativen und ca. 15 hochschuldidaktische Zentren und Arbeitsstellen bieten Fortbildungen an, über deren Besuch in der Regel auch ein Zertifikat ausgestellt wird. Entsprechende Hinweise finden sich in der jeweiligen Homepage. Netzwerke für landesweite Angebote wurden mit Erfolg im Bereich der

Fachhochschulen in den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen aufgebaut; einen die Universitäten Rostock und Greifswald und die Fachhochschulen umfassenden Verbund hat die Universität Rostock für Mecklenburg-Vorpommern aufgebaut.

3.5 Mentorenverhältnisse

Für die durch Neueinstellung oder Berufung neu in die Lehre eines Fachbereichs hineinwachsenden Wissenschaftler/innen ergeben sich Orientierungs- und Integrationsprobleme. Das gilt für persönliche Kontakte, wie für die Einbindung in die Lehre und den Neuaufbau von Lehrveranstaltungen. Die Einpassung eigener Lehrveranstaltungen, Klausuren und Prüfungen in den Lehrbetrieb der Studiengänge setzt Kenntnisse über kollegiale Erwartungen, curriculare Verflechtungen, zu bewahrende Stärken, aber auch Schwächen des Studiengangs (an deren Überwindung gearbeitet wird) und sonstige Probleme des lokalen Studiums, über Lehr- und Prüfungstraditionen und evtl. über konzeptionelle Gründungsideen des Fachbereichs voraus. In der Vergangenheit wurden solche Informationen bestenfalls zufällig und nur sehr allmählich an die neuen Kolleg/innen weitergegeben. Gerade in Reformmodellen fand die gezielte Weitergabe des Neuen, Unterscheidenden, also der tragenden Konzepte (Traditionsbildung) oft nur unzulänglich statt, so daß sie durch normale Fluktuation und Neueinstellungen/-berufungen mit traditionellem akademischen Hintergrund nicht selten verloren gingen. Die Umkehrung solcher Trends setzt gezielte Tradierung von Ideen und Konzepten, setzt personelle Träger dafür voraus. In informeller Form haben sich in der Vergangenheit gelegentlich vorübergehende Gesprächspartnerschaften ergeben; Fachbereiche könnten daraus aber durch stärkere Akzentuierung sowohl ein Mittel zur Lösung dieser Integrationsprobleme schaffen, als auch eine Weiterbildungssituation stiften. Angesichts eines steigenden Ausbildungsstandes jüngerer Kolleg/innen und vergleichender Studierender wünschen auch ältere Fachbereichsmitglieder sich ihrer beruflichen Situation angemessene Erweiterungsmöglichkeiten.

Wenn ein Fachbereich in dieser Situation ein Mentorenmodell einführt, kann er diese Probleme gemeinsam lösen (vgl. WEBLER 1991): Neu in die Lehre eintretende Mitglieder des Fachbereichs wählen sich für die ersten beiden Semester zwei Mentoren aus dem Lehrkörper, mit denen diese informationelle Integration, aber vor allem auch die Vorbesprechung der eigenen Lehrveranstaltungen stattfinden kann. Im Dialog können die eigenen Konzepte noch besser verstanden, geordnet und begründet werden. Die Gruppe sollte, wenn Vertrautheit und Vertrauen gewachsen sind, auch die gemeinsam vorbereiteten Lehrveranstaltungen gelegentlich durch Veranstaltungsbesuche begleiten. Zwar ist dies in Deutschland nach wie vor kaum üblich, beginnt sich unter gleichgestellten Kolleg/innen als Folge gemeinsamer Workshops aber auszubreiten, weil die Beobachtungen und Gespräche sich für alle Seiten als ungemein ergiebig erweisen. Das sind die Gewinne auf der Seite der Neulinge.

Die gewählten Mentoren ihrerseits erfahren Anerkennung aufgrund ihrer Lebenserfahrung, ihrer Berufssituation und ihres Status. Um beraten zu können, müssen sie die eigenen Erfahrungen ordnen, begründen. Unversehens

sind sie in einer intensiven Reflexion ihrer Routinen in der Lehre und damit in einer intensiven Weiterbildungssituation. Gleichzeitig lernen sie in den Gesprächen mit den neuen Kollegen und in den Veranstaltungsbesuchen ganz neue, ungewohnte Konzepte, Methoden, Verläufe kennen. Haben sie selbst vorbildliche Konzepte entwickelt, werden sie die Kolleg/innen daraufhin gelegentlich in ihre eigenen Veranstaltungen einladen. Sie können auf diese Weise die gelungenen Modelle vor ihrem Ausscheiden noch an jüngere Kolleg/innen weitergeben. Auch das ist ein Anreiz.

3.6 Kooperation in Entwicklungsprojekten

Als besonders wirksame – aber auch zeitaufwendige – Methode der Weiterbildung hat sich die Kooperation zwischen Fachwissenschaftler/innen und Hochschuldidaktikern in Entwicklungsprojekten erwiesen. Hier geht es in der Regel um die Neukonzipierung einer komplexen Lehrveranstaltung oder auch um (Teil-)Studiengänge. Die Zusammenarbeit variiert je nach Gegenstand von wenigen Treffen bis zu mehrjährigen Kooperationen. Während die Fachwissenschaftler regelmäßig sehr stark vom Stoff und seiner Systematik her denken, die weder dem Lehr-, noch dem Forschungsprozeß, sondern dem Ordnungsprinzip des Erkenntnisgebäudes entspricht, besteht die Rolle der Hochschuldidaktiker im wesentlichen darin, die Perspektive der Lernbedürfnisse der Studierenden in eine gemeinsame Optimierung der Lehr- und Lernprozesse einzubringen. Außerdem stellen Hochschuldidaktiker häufig einschlägige Erfahrungen aus anderen Disziplinen bereit, um sie für eine Mehrzahl von Fächern nutzbar zu machen (quasi als institutionelles Gedächtnis der Hochschule). Daraus können sich sehr fruchtbare Kooperationen ergeben, in denen eine intensive Erörterung der Verknüpfung von Inhalt und Methode in Abhängigkeit von anderen Variablen stattfindet. Der Entwicklungsprozeß ist auch eine Lernsituation für beide Beteiligten. Eine besonders intensive Variante dieser Kooperation und Weiterbildungsmöglichkeit besteht in der Abordnung von Fachwissenschaftler/innen für ein umfangreicheres Entwicklungsprojekt an ein Hochschuldidaktik-Zentrum oder doch eine fühlbare Deputatsreduktion für das Projekt (MÖHLE/WEBLER/WILDT 1980).

3.7 Lehrportfolios

Ausdrücklich ohne die Berechtigung studentischer Veranstaltungsbewertung zu bestreiten, lediglich um eine sinnvolle Vervollständigung der Informationen über Lehrveranstaltungen von seiten der Lehrenden selbst bemüht, wurde in Kanada in den 70er und 80er Jahren das sogenannte Lehrportfolio entwickelt. Darunter wird der Aufbau einer Dokumentation über eigene Lehrleistungen verstanden, verbunden vor allem mit einem zusammenfassenden Eingangstext, einer schriftlichen Reflexion über die eigenen Ziele, Konzepte und Grundideen, die mit der Lehre verfolgt werden (vgl. KNAPPER 1995). Während es für Forschungsleistungen seit langem selbstverständlich ist, die eigenen schriftlichen Zeugnisse zu sammeln, gab es für die Textkategorie lehrbezogener Texte

keine Anerkennung und kein Verfahren. Deren Zusammenfassung zu einem Lehrportfolio (vergleichbar den Mappen bei Kunst Studierenden) bot nun die Möglichkeit, Lehrleistungen nachvollziehbar zu dokumentieren. Diese Mappen haben sich in kurzer Zeit über die USA, Australien, Neuseeland, United Kingdom, Niederlande und Skandinavien ausgebreitet (vgl. als prominentes Beispiel SELDIN 1997) und werden auch in Deutschland seit Mitte der 90er Jahre mit wachsendem Interesse aufgegriffen (vgl. VON QUEIS 1993). In Nordamerika gibt es kaum noch Personalentscheidungen über Lehrende an Hochschulen ohne diese Unterlage.

Die Erstellung eines solchen Portfolios – vor allem dessen zusammenfassenden Eingangstextes – und dessen periodische Erneuerung verwickelt die Beteiligten regelmäßig in intensive Prozesse der Selbstreflexion über Lehre und damit in eigene Weiterbildungsprozesse. Zumindest für die erstmalige Aufstellung werden in allen diesen Staaten (einschließlich Deutschland) Werkstattseminare zu diesem Thema angeboten, in denen kollegiale Austauschprozesse gestiftet und mit hochschuldidaktischen Vertiefungen ergänzt werden.

3.8 Curriculare Verdichtung und Systematisierung der Angebote

In den Anfangsjahren hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung in Deutschland waren bis auf erste, z.T. noch bescheidene curriculare Modellprojekte zwischen 1974 und 1978 an der FU Berlin und an den Universitäten in Bochum und Göttingen (vgl. BERENDT 1994), die in dieser Form aber keinen Bestand hatten, vor allem Tagesseminare zu Einzelthemen oder erste (untereinander aber in der Regel unverbundene) Blockseminare angeboten worden. Erst in den letzten Jahren ist in einer Reihe von Zentren und Initiativen eine systematischere Verdichtung und Vernetzung der Veranstaltungen zu beobachten. Das IZHD Hamburg hat die bisherigen vereinzelt angebotenen Weiterbildungsangebote in einem Modellversuch stringenter auf die in der Lehre benötigten Qualifikationen bezogen und zu einem viersemestrigen postgradualen Studiengang „Lehrqualifikation in Wissenschaft und Weiterbildung“ verbunden, der gut angenommen wird (vgl. Homepage des IZHD Hamburg <http://www.izhd.uni-hamburg.de/Veranstaltungen/LehrAnf.html>). Zielgruppe ist der wissenschaftliche Nachwuchs, und das Ziel bildet eine konsequentere Qualifizierung für die Lehre. Dabei wird der Reiz sicherlich durch die demonstrative Öffnung zur allgemeinen Weiterbildung erhöht, da die meisten Mitglieder des Mittelbaus nicht an der Hochschule bleiben werden. Derartige Studiengänge sind beispielsweise in Großbritannien seit Jahren von einer Reihe von Hochschulen angeboten worden. Das IZHD Bielefeld hat nach anfänglichen Schritten einer engeren Verknüpfung seiner hochschuldidaktischen Angebote in Richtung eines hochschuldidaktischen Curriculums auf die Lehrqualifikation nun auch beschlossen, die Veranstaltungen (wenn auch in einem etwas anderen Profil als die Hamburger Schwestereinrichtung) zu einem ähnlichen Ergänzungsstudiengang „Lehrkompetenz in Wissenschaft und Weiterbildung“ zu verdichten und die Möglichkeiten zu prüfen, durch Kooperation mit den Fakultäten der Universität Bielefeld weitere Aspekte der Weiterbildung und vor allem die erforderliche Lehrkapazität zu gewinnen.

Die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. wird ein Kerncurriculum „Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen“ verabschieden. Es basiert auf erfolgreichen Konzepten hochschuldidaktischer Aus-, Fort- und Weiterbildung mit teilweise 30jähriger Erfahrung, intensiven konzeptionellen Vorarbeiten des AHD-Vorstandes sowie auf empirischen Untersuchungen über die Qualitätsentwicklung in der Lehre der Bundesrepublik Deutschland und in anderen Ländern, insbesondere Großbritannien. Es soll als Orientierung für die sinnvolle Ausrichtung hochschuldidaktischer Fördermaßnahmen und Programme dienen (vgl. hierzu auch das Rostocker Memorandum der AHD „Herausforderungen der Studienreform – Lösungen der Hochschulforschung“, Bielefeld 2000).

4. Möglichkeiten der Weiterbildung für Forschung und Wissenschaftsmanagement

Die Formulierung qualifikatorischer Anforderungen in Richtung von Drittmiteleinwerbung, Teamforschung, Wissenschaftsmanagement und Selbstverwaltung hat nach ersten Überlegungen Ende der 70er Jahre zu einem der Aspekte, einer systematischen „Antragsberatung“ für Drittmittel als Weiterbildung im Rahmen der GEW in Deutschland Ende der 80er Jahre begonnen und einen ersten Niederschlag gefunden (vgl. WEBLER 1993). Das IZHD Bielefeld begann zu jener Zeit mit konkreten Weiterbildungsangeboten, wie z.B. zum Personal- und Dienstrecht für das wissenschaftliche Personal am Arbeitsplatz und zum Urheber- und Patentrecht für Wissenschaftler/innen. Die Forderung nach einer breiteren Qualifizierung als nur für die Forschung (und langsam auch für die Lehre) findet sich in den Folgejahren dann in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses (WR 1997) und den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 1998). Der Wissenschaftsrat fordert neben der Entwicklung eines eigenen Profils in der Forschung (das sehr anspruchsvoll, also die Weiterbildung klar dominierend beschrieben wird) und vertiefter Kompetenzen in der Lehre dann auch Kenntnisse und Fähigkeiten in der akademischen Selbstverwaltung und in der Personalführung.

Der in Abschnitt 2.4 beschriebene Weiterbildungsbedarf wird jetzt von der Landesgesetzgebung aufgegriffen. In dem bereits erwähnten Hochschulgesetz von NRW wird in § 3 (4) S. 2 den Hochschulen aufgegeben, im Rahmen der „Weiterbildung ihres Personals und ... zur Vorbereitung auf den Beruf als Hochschullehrer fächerübergreifend oder in Zusammenarbeit mehrerer Hochschulen geeignete Veranstaltungen im Bereich ... des Wissenschaftsmanagements“ anzubieten. In der Begründung heißt es dazu: Zum Wissenschaftsmanagement „zählen Leitungs-, Personalführungs- und Verwaltungsaufgaben sowie die Bewirtschaftung von Drittmitteln“ (LT NRW 1999, S. 156). Wie die Hochschulen diese neue Aufgabe ausfüllen werden und wie weit der wissenschaftliche Nachwuchs von etwaigen Angeboten Gebrauch machen wird, bleibt abzuwarten. Aber in den rechtlichen Grundlagen ist zweifellos ein großer Schritt zu einer umfassenden Professionalisierung des Hochschullehrerberufs in einer komplexen betriebsförmigen und Selbstverwaltungsstruktur der Hochschulen getan.

Diese Diskussion hat international zur Zeit keine Entsprechung, d.h. Weiterbildungsprogramme für den wissenschaftliche Nachwuchs richten sich dort vornehmlich auf die Lehrkompetenz.

5. Restriktive Rahmenbedingungen einer Weiterbildung der Hochschullehrer/innen

Die Weiterbildung in der Forschung ist eine klare Erwartung an die Mitglieder der Scientific Community. Kongreßbesuche und Lektüre sind die üblichen Medien. Aber Weiterbildung in der Lehre? Selbst Lehrende, die ein gewisses Interesse an Lehre haben und offen sind für neue Entwicklungen, setzen zeitlich andere Prioritäten. Die *Erzeugung von Wissen* wird in einer Prestigehierarchie für bei weitem wertvoller erklärt als die *Weitergabe von Wissen*, die Persönlichkeitsentwicklung und die Heranbildung hochqualifizierter Arbeitskräfte. Dementsprechend sah auch die Berufungspolitik der Fachbereiche aus. Diese Differenz haben bei der Fach-zu-Fach-Integration der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in NRW nach 1980 besonders diskriminierend die (Schul-)Fachdidaktiker im Vergleich mit den Fachwissenschaftlern erleben müssen. Diese Hierarchie wurde durch abenteuerliche Klischeebildung noch weiter abgesichert. „Wer viel und gut lehrt, hat offensichtlich in der Forschung nichts mehr zu bestellen“; „Wer gut forscht, muß nicht auch noch gut lehren“ usw. Und doch sind die Orientierungen widersprüchlich: Nur mäßiger persönlicher Lehrerfolg galt letztlich doch als unbefriedigend; tatsächlich vorhandene Schwächen wurden nicht in einem falsch konzipierten Berufsbild als strukturell bedingt aufgefaßt, sondern als persönliche Schwäche interpretiert und verborgen. Lehre wurde etwas sehr Privates in Deutschland. Bei der Einladung zu Weiterbildungsveranstaltungen wird von Professoren häufig die Veranstaltung am Ort gemieden. Wenn schon, dann bevorzugen manche eine entfernt stattfindende Veranstaltung, bei der wohl keine Gefahr besteht, den Fachbereichskollegen zu begegnen. Statt hochschuldidaktische Fortbildung als selbstverständliche Qualifizierung anzusehen, gibt es nicht wenige, die meinen, wer hochschuldidaktische Workshops besuche, der habe es wohl nötig. Allerdings setzt sich langsam die Einsicht durch, daß es wohl nicht angehen kann, daß zwar in allgemeiner und beruflicher Bildung viel Zeit und Mittel für die Lehrerbildung aufgewendet wird, in der teuersten Ausbildung aber, die sich diese Gesellschaft leistet, Lehre ohne professionelle Vorbereitung auf hohem Qualitätsniveau als Regelfall möglich sein soll. Trotz solcher Überlegungen stand einer wirksameren Qualifikation für die Lehre noch ein Laufbahnhindernis entgegen: Die Bestrafungswirkung, die von einem höheren Engagement in der Lehre lange Zeit ausging (und die noch nicht vollständig überwunden ist) im Hinblick auf beruflichen Erfolg in der Wissenschaft. Angesichts unverändert traditioneller, einseitig forschungsorientierter Auswahlkriterien in den Fachbereichen scheint der wissenschaftliche Nachwuchs nach wie vor gut beraten, lieber einen weiteren Aufsatz zu veröffentlichen, als sich durch Fortbildung um die Erweiterung der eigenen Lehrkompetenz oder auch nur um eine besonders gründliche Vorbereitung von Lehrveranstaltungen zu kümmern.

6. Trends und Perspektiven

Diese negativen Rahmenbedingungen geraten inzwischen in einen schnellen Wandel. Qualitätssicherung in Forschung, Lehre und Studium, Qualitätsmanagement, Evaluation und Weiterbildung sowie eine erfolgsorientierte Sichtweise aller Aufgaben der Hochschulen gewinnen an Gewicht. Noch auf einer Tagung „Qualität von Studium und Lehre“, die 1993 „Schritte zur Umsetzung des HRK-Konzeptes zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland“ beraten sollte, ist „Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung“, der Gegenstand dieses Beitrages, in keiner der zehn Arbeitsgruppen explizit behandelt worden (vgl. HRK 1994). Inzwischen aber erhält z.B. Lehrkompetenz – zum Teil gegen den Widerstand in Fachbereichen – wachsende Bedeutung bei Berufungs- und sonstigen Personalentscheidungen (vgl. WEBLER 1996b). Schon die meisten Habilitationsordnungen sind in den letzten Jahren um die Forderung nach einer studiengangsbezogenen Lehrveranstaltung – also einer Art Lehrprobe – ergänzt worden, die vor der Habilitationskommission zu absolvieren ist. Prüfungsrechtlich wird sie als mündliche Prüfungsleistung eingeordnet. Diese Regelung wird zwar in den Fachbereichen sehr unterschiedlich ernst genommen, hat aber gleichwohl mehr Reflexion über Lehre (auch auf seiten der Kommissionsmitglieder) und mehr Vorbereitung darauf zur Folge. Anknüpfend an eine DDR-Tradition, der zu Folge Lehre in DDR-Hochschulen einen weit höheren Stellenwert hatte als in der Bundesrepublik (und dort auf dem Weg zur Promotion B, der Habilitation, systematisch erlernt wurde) behalten viele Universitäten in den neuen Bundesländern im Berufungsverfahren bei, sich mit dem engsten Kreis zum Probevortrag eingeladener Bewerber/innen auch ca. 30 Minuten über die Grundüberzeugungen, Grundideen in der Lehre bzw. über das didaktische Grundkonzept zu unterhalten. Diese Praxis ist selbst in solchen Fachbereichen eingeführt worden, die personell weitgehend neu aus dem Westen aufgebaut wurden, wie z.B. Wirtschaftswissenschaft, Rechtswissenschaften, Pädagogik, Geschichte und Soziologie. Entsprechende ankündigende Hinweise in den Einladungsschreiben zu Probevorträgen lösten im Westen zunächst Ratlosigkeit und Verunsicherung hinsichtlich der eigenen didaktischen Grundkonzeption und der Konkurrenzsituation anderen gegenüber aus. Auch wurde aus verschiedenen Bundesländern bekannt, daß die berufenden Ministerien von den Hochschulen bei der Vorlage von Berufungsvorschlägen erheblich genauere Würdigungen und differenzierende Argumentationen der Lehrkompetenz verlangten. Obendrein wichen sie in Einzelfällen bei der Berufungsentscheidung von der Reihenfolge der Liste ab, wenn ein nachplazierter Bewerber (bei vergleichbarer Forschungsleistung) in der Lehre deutlich besser ausgewiesen war (vgl. WEBLER 1996b, S. 249).

Schließlich hat der Bundesgesetzgeber anläßlich der jüngsten Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Sommer 1998 bei den Berufungsvoraussetzungen für Professoren eine bedeutungsvolle Streichung vorgenommen. Um auch von seiner Seite eine systematische Vorbereitung auf künftige Lehraufgaben zu fördern und einen wachsenden Besuch von Aus- und Fortbildungen in diesem Feld herbeizuführen, hat er in der Gesetzesnovelle den Halbsatz hinter der pädagogischen Eignung als Berufungsvoraussetzung gestrichen. Das wurde im Begleittext zur Novelle wie folgt kommentiert: „Die Anforderungen an den Nach-

weis der pädagogischen Eignung von Bewerbern um eine Professur sollen erhöht werden. Die bisherige Regelung des HRG („pädagogische Eignung, die in der Regel durch Erfahrungen in der Lehre oder Ausbildung nachgewiesen wird“) enthält eine reine Unterstellung, durch die das Einstellungskriterium „pädagogische Eignung“ letztlich entwertet wird. Durch die Streichung der Regelvermutung wird der Weg frei für eine nähere landesrechtliche Konkretisierung dieses im Hochschulbereich besonders wichtigen Qualifikationselementes“ (Presse-Info des BMBF vom 19.8.1997, S. 5.). Die Landesgesetzgebung greift diesen Hinweis z.T. auf und verlangt (z.B. in NRW) den förmlichen Nachweis einer entsprechenden Vorbildung (§ 46(1) Ziff. 2 HG NRW).

Ungeachtet nach wie vor bestehender Vorbehalte bei einer Reihe von Hochschullehrern gegenüber der Hochschuldidaktik (die in den letzten Jahren stark zurückgegangen sind, vgl. HUBER 1999) läßt sich in Deutschland und international eine schnelle Einführung output-orientierter Mittelzuweisung, also erfolgsorientierter Kriterien für die Finanzierung der Hochschulen beobachten. Trotz der Weitergeltung ideeller Werte für eine Lehre auf hohem Niveau werden dadurch auch materielle Aspekte zur Ressourcensicherung durch Studienerfolg und Studienzufriedenheit immer wichtiger, verbunden mit der Werbung um Studierende zur besseren Auslastung mancher Studiengänge. Ein Lehrkörper, der in der Lage ist, Studierende an den Fachbereich zu binden, wird wichtiger. Damit könnten sich auch in den Fachbereichen die Berufungskriterien wandeln, hin zu einer ausgeglicheneren Bewertung von Forschungs- und Lehrkompetenz.

Trotz dieser Anzeichen und Trends steht Deutschland international gesehen von den Rahmenbedingungen einer Förderung der Hochschuldidaktik her (zusammen mit den romanischen Ländern Frankreich, Italien und Spanien) als rückständig da. Der gesamte angelsächsische Raum, aber auch Belgien, die Niederlande und Skandinavien sowie arabische und afrikanische Staaten haben seit Jahren Verfahren hochschuldidaktischer Qualifizierung aufgebaut (vgl. dazu das Themenheft „Preparing University Teachers“ des HSW 1997: BAUME/BAUME; BOUHUIJS/KEESEN; D'ANDREA; GIBBS; LEWIS; WEBLER; im Überblick BERENDT 1996; BERENDT/KOVAC 1997). Die Staaten der ehemaligen Sowjetunion und ihrer Verbündeten haben z.T. ebenfalls breite Erfahrungen in der Qualifizierung des Hochschullehrer-Nachwuchses für die Lehre. In immer mehr Staaten ist eine entsprechende Qualifikation sogar obligatorisch – bestehen inhaltliche Konzepte in curriculumähnlicher Verdichtung z.T. seit vielen Jahren. In Großbritannien bieten sechs Universitäten sogar postgraduale Studiengänge an, in denen z.B. ein Master in Higher Education erworben werden kann. In Deutschland sind inhaltliche Qualifizierungskonzepte zwar schon seit Beginn der 70er Jahre entwickelt worden, aber es fehlte vielfach die Unterstützung der Hochschulen, der Fachministerien und der Politik. Es wird noch Jahre dauern, bis in Deutschland der internationale Standard realisiert ist, aber allein in den letzten 10 Jahren hat sich mehr in dieser Richtung verändert als in den 30 Jahren vorher. Wie erwähnt, werden in der Hochschulgesetzgebung und in den Steuerungsinstrumenten über erfolgsorientierte Mittelverteilung Konsequenzen gezogen, auch die Berufungspolitik der Ministerien beginnt sich zu verändern (vgl. WEBLER 1996b). Insofern kann eine optimistische Perspektive gezeichnet werden.

Literatur

- ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (AHD): Qualifizierung für die Lehre. Braunschweiger Erklärung des AHD-Vorstandes. Bielefeld 1994.
- ARNOLD, E./BOS, W./KOCH, M./KOLLER, H.-CH./LEUTNER-RAMME, S.: Selbstbestimmt lehren lernen. Ein Konzept zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des akademischen Mittelbaus. In: HSW 46 (1998); H. 3, S. 147–151.
- BALL, CH.: Fitness for purpose. (SRHE+NFER-Nelson) Guildford 1985.
- BAUME, C./BAUME, D.: A national scheme to develop and accredit university teachers. In: Preparing University Teachers (Themenheft). HSW 45 (1997), H. 1, S. 30–35.
- BERENDT, B.: Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Stellenwert – Erfahrungen – Angebote. In: RAABE VERLAG (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1994, Kap. I, 2.1, S. 1–20.
- BERENDT, B.: Qualifizierung für die Lehre. Neue Entwicklungen in der BRD und anderen Ländern Europas. In: RAABE VERLAG (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1996, Kap. I, 2.6, S. 1–29.
- BERENDT, B./KOVAC, V.: Lehren will gelernt sein! Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung in Großbritannien 1996/97. In: RAABE VERLAG (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1997, Kap. I, 2.8, S. 1–31.
- BOUHUUS, P.A.J./KEESEN, F.: Preparing university teachers in the Netherlands: An overview. In: Preparing University Teachers (Themenheft). HSW 45 (1997), H. 1, S. 36–39.
- CLARK, B.R./NEAVE, G.R. (Eds.): The Encyclopedia of Higher Education. Oxford (Pergamon Press) 1996.
- CRAFT, A. (Ed.): Quality assurance in Higher Education. London/Washington D.C. (Falmer Press) 1992.
- D'ANDREA, V.-M.: Graduate teaching assistants preparation programmes in the USA and the UK: The Best of both worlds. In: Preparing University Teachers (Themenheft). HSW 45 (1997), H. 1, S. 50–55.
- ENDERS, J.: Das ambivalente Verhältnis freier Kosmopoliten zu ihrer Institution. In: HSW 47 (1999), H. 1, S. 3–6.
- ENTWISTLE, N.: Improving university teaching through research on student learning. Edinburgh (Centre for Research on Learning and Instruction) 1996.
- GIBBS, G.: Preparing university teachers world-wide: Issues and practices. In: Preparing University Teachers (Themenheft). HSW 45 (1997), H. 1, S. 18–20.
- HEGER, M./WESSELER, M.: Qualität der Lehre. Fortbildung der Fortbilder – Tagungsreihe der AHD. In: HSW 44 (1996), H. 2, S. 133–134.
- HELMKE, A./KRAPP, A.: Lehren und Lernen in der Hochschule. In: Lehren und Lernen in der Hochschule (Themenheft). Z.f.Päd. 45 (1999), H. 1, S. 19–24.
- HIGHER EDUCATION QUALITY COUNCIL (HEQC) (Ed.): Staffing. In: Guidelines on Quality Assurance. London 1996, S. 65–73.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.): Qualität von Studium und Lehre. (Dokumente zur Hochschulreform 91/1994) Bonn 1994.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.): Zum Dienst- und Tarif-, Besoldungs- und Vergütungsrecht sowie zur Personalstruktur in den Hochschulen. (Beiträge zur Hochschulpolitik 8/1998) Bonn 1998.
- HUBER, L.: An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: Lehren und Lernen in der Hochschule (Themenheft): Z.f.Päd. 45 (1999); H. 1, S. 25–44.
- INTERDISZIPLINÄRES ZENTRUM FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (IZHD) Hamburg: Modellversuch Ergänzungsstudium „Lehrqualifikation für Wissenschaft und Weiterbildung“. 1998. <http://www.izhd-hamburg.de/Veranstaltungen/Inhalt.html>
- KNAPPER, C. K.: The origins of teaching portfolios. In: Journal on Excellence in College Teaching 6 (1995), 1, S. 45–56.
- KREMKOW, R.: Ist „gute Lehre“ meßbar? Die Verwendbarkeit studentischer Lehrbewertungen zur Darstellung der Lehrqualität und weitere Maßnahmen. In: HSW 46 (1998), H. 4, S. 195–199.
- LANDTAG VON NORDRHEIN-WESTFALEN: Gesetzentwurf der Landesregierung zu einem Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Drucks. 12/4243 v. 23.8.1999.
- LEWIS, K.G.: A brief history and overview of faculty development in the United States. In: Preparing University Teachers (Themenheft). HSW 45 (1997), H. 1, S. 21–29.
- MÖHLE, V./WEBLER, W.-D./WILDT, J.: Fort- und Weiterbildung in Rotationsprojekten. In: L. HUBER (Hrsg.): Hochschuldidaktische Fortbildung für Hochschullehrer. Aufgaben und Erfahrungen. (IZHD Hamburg: Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 12) Hamburg 1980.
- MÜLLER-BÖLING, D. (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Gütersloh 1995.
- OSTERLOH, J.: Interdisziplinärer Gesprächskreis Hochschuldidaktik für Habilitanden. In: HSW 40 (1992), H. 4, S. 181–183.

- SELDIN, P.: The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions. Bolton, MA (Anker Publ. Comp.) 1997.
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT: Memorandum „Dialog Wissenschaft und Gesellschaft“, Essen 1999.
- VAN VUGHT, F.A./WESTERHEIJDEN, D.F.: Quality management and quality assurance in European Higher Education. Methods and mechanisms. Enschede (Centre For Higher Education Policy Studies) 1992.
- VON QUEIS, D.: Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre. (BMBW: Bildung – Wissenschaft – aktuell 14/93) Bonn 1993.
- WEBLER, W.-D.: Zur Steigerung des Prestiges von Lehrleistungen an deutschen Hochschulen – das Bielefelder Memorandum der AHD zur Steigerung der Qualität der Lehre an Hochschulen. In: WEBLER, W.-D./ OTTO, H.-U. (Hrsg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim, Basel 1991, S. 75–93.
- WEBLER, W.-D.: Professionalität an Hochschulen. Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung. In: HSW 41 (1993), H. 3, S.119–126; 139–144.
- WEBLER, W.-D.: Qualitätssicherung in Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996a), H. 2, S.119–148.
- WEBLER, W.-D.: Zum Stand der Aufwertung akademischer Lehre durch die Bundesländer. In: Das Hochschulwesen 44 (1996b), H. 4, S. 240–250.
- WEBLER, W.-D.: Vorbereitung auf die akademische Lehre: Einige Rahmenbedingungen ihrer Entwicklung in Deutschland. In: Preparing University Teachers (Themenheft), HSW 45 (1997), H. 1, S. 13–17.
- WEBLER, W.-D.: Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz – Praktische Gestaltung hochschuldidaktischer Ausbildung für Professoren. In: Vereinigung schweizerischer Hochschuldozenten (Hrsg.): Wissenschaft als Lehre. Hochschuldidaktik und Selbstverständnis der Universität. (Themenheft) Bulletin 25 (1999a), H. 2/3, S. 30–51.
- WEBLER, W.-D.: Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung für russische Hochschulen. In: HSW 47 (1999b), H. 6, S. 187–194.
- WEBLER, W.-D./DOMEYER, V./SCHIEBEL, B.: Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. (BMBW: Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 107) Bonn 1993.
- WİNTELER, A./KRAPP, A.: Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. In: Lehren und Lernen in der Hochschule (Themenheft) Z.f.Päd. 45 (1999), H. 1, S. 45–60.
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses (November 1996). In: Ders., Empfehlungen zur Doktorandenausbildung und zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses. Köln 1997.

Anschrift des Autors

Wolff-Dietrich Webler, Akad. Dir. Dr. rer.soc. M.A., Holundergrund 1, 33619 Bielefeld.

Was ist gute Hochschullehre?

1. Einleitende Bemerkungen: Abgrenzung des Themas

In ihrer Einführung zum Thementeil „Lehren und Lernen an der Hochschule“ unterscheiden HELMKE/KRAPP (1999) fünf Bereiche. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht der an letzter Stelle genannte Bereich Hochschulpädagogik und -didaktik, die Frage „Was ist gute Hochschullehre?“ wird im Kontext hochschuldidaktischer Qualifikationsvermittlung durch hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung bearbeitet. Dieser kommt, wie HELMKE/KRAPP feststellen, bei der „Qualitätssicherung eine zentrale Bedeutung zu, da z.B. die Bewertung von Veranstaltungen allein nicht ausreicht, um Verbesserungen der Qualität universitärer Lehre zu erzielen“ (S. 21).

Die Diskussionen um gute Hochschullehre werden in Westeuropa im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung von Hochschulen einerseits, „Academic Staff Development“ oder „Faculty Development“ als einer wesentlichen Strategie andererseits seit etwa 1987 verstärkt geführt (vgl. die Zusammenfassungen bei BERENDT 1993a, 1993b, 1995a, 1998, 1999; WEBLER 1991, 1992). Gute Hochschullehre, Verbesserung des Lehrens und Lernens und hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung sind allerdings bereits seit 1967 Gegenstand zahlreicher Projekte und Konferenzen auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene und daraus resultierender Veröffentlichungen. Verwiesen sei hier z.B. auf die nationalen Konferenzen von AHD und SRHE, die internationalen Konferenzen von EARDHE, der University of Maryland zu „Improving Teaching and Learning“, verwiesen sei auf Projekte im Rahmen des EG-Tempus-Programms sowie das seit 1985 bestehende UNESCO-Projekt „European Network Staff Development in Higher Education/ENSDHE“. Kooperationsprojekte vor allem für Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildner existieren teilweise seit mehr als 20 Jahren auf nationaler Ebene (z.B. in der BRD und Großbritannien) und vor allem auf internationaler Ebene (sog. Maidstone- und ISSSED-Konferenzen) (vgl. u.a. BERENDT 1998).

Ergebnisse universitärer Lehr- und Lernforschung (von HELMKE/KRAPP a.a.O. als 1. Bereich benannt) sind nicht zuletzt über die o.a. Aktivitäten in die Praxis hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung eingeflossen. Dabei wird auf Schlußfolgerungen, wie sie von den Autoren selbst oder in Überblicken gegeben werden, verwiesen – dies geschieht mit Vorsicht, etwa: „Lernen ist grundsätzlich ein aktiver Prozeß, neues Material mit altem zu verbinden und Netzwerke und Verbindungen untereinander und zwischen Wissenseinheiten aufzubauen. Folglich geschieht effektives Lernen wahrscheinlicher durch...“ (BROWN/ATKINS 1993, S. 160).

Im Rahmen dieses Beitrages ist es nicht möglich, auf Einzelheiten der skizzierten Entwicklungen einzugehen und die Forschungen seit McKEACHIE über „Teaching at the College and University Level“ (deutsch von SIMONS 1967, 1971) darzustellen. Es sollen vielmehr zunächst (2) Ausgangsfragen für die Bestimmung von Kriterien guter Lehre und ihre Beantwortung im Überblick dargestellt werden. Insbesondere soll auch behandelt werden, was die Ergebnisse der universitären Lehr-Lern-Forschung beitragen können. Sodann soll auf ausgewählte Beispiele von Kriterienkatalogen im Kontext von Befragungen, der Akkreditierung von Lehrenden und der Planung und Durchführung von Hochschulunterricht eingegangen werden (3). Unter (4) wird die Umsetzung von Merkmalen/Kriterien guter Hochschullehre in Lehrveranstaltungen diskutiert. Schließlich werden Perspektiven für die weitere Entwicklung aufgezeigt (5).

2. Ausgangsfragen für die Bestimmung von Merkmalen/Kriterien guter Hochschullehre und ihre Beantwortung im Überblick

In den o.a. Diskussionszusammenhängen werden einige wesentliche Ausgangsfragen deutlich, die als Qualitätskriterium „fitness for purpose“ zugrundelegen:

- a) Welche Inhalte entsprechen den Standards der jeweiligen Disziplin nach dem aktuellen Forschungsstand?
- b) Was sind die Ziele von Hochschulausbildung und -lehre?
- c) Inwieweit können Arbeits- und Forschungsergebnisse über studentisches Lernen die Erreichung der genannten Ziele unterstützen?
- d) Welche pädagogischen Wertvorstellungen (educational beliefs) auch über die Rolle der Lehrenden sind adäquat?

Zu a) Die Antwort kann nur von Fachkollegen gegeben werden. Bei der Auswahl für bestimmte Lehrveranstaltungen sind allerdings die Ziele maßgeblich.

Zu b) In der BRD sind Ziele vor allem in Hochschulgesetzen und Studien- und Prüfungsordnungen enthalten: Vorbereitung auf berufliche Tätigkeitsfelder/Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlich demokratischen und sozialen Rechtsstaat/Vermittlung von fachlichem Wissen und dessen Methoden/Forderung von Schlüsselqualifikationen (z.B. Autonomie, Toleranz, kommunikative und soziale Fähigkeiten).

Besonders die Diskussionen der Europäischen Rektorenkonferenz/CRE 1997 und der UNESCO-Weltkonferenz 1998 haben im Zusammenhang mit der als notwendig formulierten „educational chain“ weitere Ziele hervorgehoben: Motivierung von Studierenden für lebenslanges Lernen/Förderung prozeßorientierten Lernens (Verstehen, Anwenden, Übertragen, kreatives Problemlösen). Die genannten Ziele sind identisch mit denen, die in der Hochschuldidaktik benannt werden.

Zu c) Die Erkenntnis der Bedeutung studentischen Lernens für „gute Lehre“ hat seit 1967 ständig zugenommen, so daß 1997 CRE und UNESCO-CEPES auf ihrer o.a. Konferenz 1997 die Kenntnis des „shift from teaching to learning“

ning“ als selbstverständlich voraussetzten und darauf basierende Empfehlungen abgaben (CRE/UNESCO-CEPES 1997). BROWN/ATKINS sind Autoren eines vor allem in der hochschuldidaktischen Weiterbildung Großbritanniens seit Jahren eingesetzten Standardwerks (1993, S. 150). Sie beschreiben diesen Paradigmenwechsel folgendermaßen: „Der Stimulus-Response-Ansatz ... wurde durch eine Theorie ersetzt, die den Lernenden als aktiven Prozessor von Informationen ansieht. Diese neue kognitive Psychologie hat verschiedene Quellen genutzt – konzeptionelle und empirische.“ Diese sind vor allem Forschungsarbeiten von AUSUBEL 1968, MARTON 1975, LAURILLARD 1979 und die „Lancaster Studies“ von ENTWISTLE/BIGGS/MARTON/HOUNSELL/RAMSDEN (1979–1981) (Einzelnachweise bei BROWN/ATKINS S. 150–157).

Ergänzend ist auf neuere Forschungen von GRUBER/MANDL/RENKEL 1999 und NENNIGER/HELMKE/PRENZEL/SCHRADER/WILD (in: LOMPSCHER/MANDL 1996) zu verweisen.

BROWN/ATKINS (S. 160) benennen für gute Lehre wesentliche Ergebnisse, nach denen „effektives Lernen wahrscheinlicher“ ist. Im wesentlichen geben sie für Lehrende betreffend die Planung und Durchführung von Veranstaltungen folgende Handlungsorientierungen:

- Diagnose des Vorwissens und der Art seiner Organisation.
- Aufgaben, die an kognitiven Strukturen in bezug auf neues Wissen oder an dem Verständnis, daß es erworben werden muß, ansetzen.
- Neues Wissen und Verstehen durch Verbindung zu persönlichen Erfahrungen und Vorwissen bedeutsam (meaningful) machen.
- Vorab-Hinweise, aus dem bestehenden Wissen das zu selektieren und zu speichern, was Studierende brauchen, damit neue Informationen sinnvoll sind.
- Beachtung des Zusammenhangs zwischen bevorzugten Lernstrategien Studierender und Aufgaben. (Studierende entwickeln Lernfähigkeiten und -strategien durch „direkte“ Lehre, Praxis und Feedback. Sie sind sich eigener Strategien und möglicher Alternativen bewußt: vgl. das anschauliche Modell bei BROWN/ATKINS, S. 195.)

Die Ergebnisse von GRUBER/MANDL/RENKEL (1999) bestätigen im wesentlichen die genannten Empfehlungen. Untersucht wurden u.a. Transferprobleme im Sinne der Kluft zwischen Wissen und Handeln in Bereichen der Betriebswirtschaftslehre und Medizin. Im ersten Bereich konnten die Studierenden ihr Wissen in der Anwendungssituation nicht effektiv nutzen, sie konnten keine Probleme lösen. Im zweiten Bereich zeigte sich, daß die Studierenden erhebliche Schwierigkeiten bei der Nutzung ihres Theoriewissens hatten, um zu einer angemessenen Diagnose zu kommen. Demnach – so die Autoren – gäbe es Anhaltspunkte dafür, daß „träges Wissen gelernt wird und der Transfer zur Anwendung nicht hinreichend gelingt“. Die Autoren stellen exemplarische Ansätze zum Erwerb anwendbaren Wissens vor, denen sich als Resümee anschließt, der Erwerb trägen Wissens stelle den Normalfall dar, aber: „Zugleich zeigt sich, daß es gelingen kann, durch instruktionell unterstützte Anregung von Konstruktionsprozessen (a.a.O. S. 7) beim Lernen in komplexen Situationen die Transferfähigkeit zu erhöhen und das Auftreten trägen Wissens un-

wahrscheinlicher zu machen“ und: „Es gilt, eine Balance zwischen notwendigen Konstruktionsprozessen auf der Lernerseite und wohlorganisierten Instruktionsprozessen zu finden.“

Auch andere Ansätze führen zu ähnlichen Ergebnissen: Die Wichtigkeit der Motivation für effektives Lernen wird in vielen älteren Untersuchungen hervorgehoben (Überblick bei WITTRICK 1986). PRENZEL (1996) gibt einige theoretische Vermutungen über Merkmale von motivationsunterstützenden Lehrbedingungen, die selbstbestimmtes und interessiertes Lernen fördern: Wahrgenommene Autonomieunterstützung, Kompetenzunterstützung und soziale Einbindung. Zusätzlich benennt er: Wahrgenommenes inhaltliches Interesse beim Lehrenden, inhaltliche Relevanz des Lehrstoffs, Instruktionsqualität.

NENNIGER (1996) führt für die Gestaltung der Lehre als Desiderate insbesondere auf: Nennung der Ziele/Beachtung notwendiger Komponenten bei Eigenaktivität/Förderung problemorientierter Lehre unter Beachtung verfügbarer Lernstrategien/Erweiterung des Repertoires an Lernstrategien zusammen mit der fachinhaltlichen Kompetenz.

Auf der Grundlage der genannten Untersuchungen und der auf ihnen basierenden Schlußfolgerungen läßt sich eine Vielzahl von Kriterien für gute Lehre formulieren, wie dies unter (3) an ausgewählten Beispielen dargestellt wird. Von wesentlicher Bedeutung für die Verbesserung der Lehre im Hochschulalltag scheint der Übergang von stoff- zum lernerzentrierten Unterricht zu sein, wie dieses auch seit Jahrzehnten in der allgemeinen Didaktik einerseits (u.a. BENNER 1978), in der Hochschuldidaktik andererseits favorisiert wird; Forderungen für „teilnehmerzentrierte Lehre“ und „aktives Lernen“ stehen hier im Mittelpunkt (BERENDT 1994a, 1994b).

Zu d) Adäquate Wertvorstellungen, die die Erreichung der Ziele universitärer Lehre unterstützen, dürften insbesondere sein: Lerninhalte und Studierende sind von besonderer Wichtigkeit/Lehrende haben nicht nur die Rolle, Wissen zu vermitteln, sondern prozeßorientiertes Lernen zu moderieren.

3. Merkmale/Kriterien guter Lehre

Im folgenden werden einige Beispiele aus unterschiedlichen Kontexten, in denen Kriterien für gute Hochschullehre benannt sind, vorgestellt. Sie sind teilweise mit Qualitätskriterien identisch, die der Evaluation von Hochschullehre zugrunde liegen (vgl. u.a. BARGEL/HAGE in diesem Band sowie CAVE/HANNEY/HENKEL/KOGAN 1997).

Beispiel 1: Merkmale/Kriterien für gute Lehre im Kontext von Befragungen

In ihrem Forschungsprojekt „Assessing the Quality of University Teaching in Croatia“ haben LEDIC/RAFAJEC/KOVAC (1999) basierend auf der Auswertung angegebener Literatur (im Sinne international anerkannter Qualitätskriterien) und eigener Erfahrungen 15 Kriterien als Kern eines Fragebogens mit einer 5er Skala zusammengestellt. Ziele von zwei Befragungen waren: Exploration

der Meinungen von Lehrenden und Studierenden über den Beitrag und die Relevanz jeden Kriteriums für erfolgreiche Hochschullehre (ideale Kriterien)/ Exploration der Meinung von Lehrenden und Studierenden, inwieweit in der Hochschullehre diese idealen Kriterien umgesetzt werden (reale Kriterien).

Als Kriterien guter Lehre werden benannt:

- 1) Lehrziele sind klar definiert.
- 2) Studentische Interessen werden ermutigt.
- 3) Lehrende sind für ihre Lehre gut vorbereitet.
- 4) Lehrende sind Experten in ihrem Fach.
- 5) Lehrende sind begeistert von ihrem Fach.
- 6) Lehrende betonen wichtige Teile ihres Faches.
- 7) Lehrmethoden werden benutzt, die die aktive Kooperation der Studierenden ermöglichen.
- 8) Aktives und selbstgesteuertes studentisches Lernen wird ermutigt.
- 9) Lehrende respektieren individuelle studentische Unterschiede.
- 10) Lehrende fragen nach Feedback.
- 11) Lehrende antworten auf studentisches Feedback.
- 12) Die Prüfung von Studierenden ist fair und zuverlässig.
- 13) Individuelle Kurse werden geplant, um integrativ zu Studienthemen eines/er Studierenden beizutragen.
- 14) Bücher und andere Quellen sind verfügbar.
- 15) Lehrende zeigen die Bereitschaft zu helfen.

Die Autoren betonen, daß die Nennungen auf den Diskussionen um den Begriff „Qualität der Lehre“ basieren und den Zusammenhang mit der Rolle der Lehrenden herstellen. Unter Berufung auf HARVEY und KNIGHT (1996) heißt es: „Der Schlüssel für die Qualitätsverbesserung liegt darin, Lehre in Verbindung mit studentischem Lernen durchzuführen.“

Als Ergebnis wachsender Information und Neuer Technologien wird Wissen als offenes dynamisches System, als Ergebnis aktiver Konstruktion und individueller Interaktion zwischen existierenden Konzepten und neuen Erfahrungen angesehen. Die Notwendigkeit wird formuliert, durch hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung Lehrenden zu helfen, Lehre zu analysieren und zu reflektieren anstatt exemplarische Lösungen anzubieten, die auf erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Theorien oder didaktischen Prinzipien beruhen.

Die Befragten hatten die Aufgabe, jeweils für die „idealen“ und die „realen“ Kriterien ein Ranking vorzunehmen und einen Kommentar zur Befragung abzugeben. Zusätzlich wurden sie gebeten, die Frage nach geeigneten Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre auf einer 5er-Skala zu beantworten (angegebene Beispiele u.a. Preis als ausgezeichnete(r) Lehrer, peer review von Lehre oder von Vorschlägen, Sondermittel für Projekte, studentische Evaluation).

Ähnliche Untersuchungen sind durchgeführt von DONALD (1992) und RAMSDEN (1992). DONALD nennt insbesondere studentenzentriertes Lehren, RAMSDEN operationalisiert zusätzliche Varianten von Unabhängigkeit.

Ergebnisse der Untersuchungen dürften – wegen des anderen kulturellen Kontextes – in einer vergleichenden Untersuchung relevant sein, sind aber hier nicht bedeutsam.

Beispiel 2: Merkmale/Kriterien für gute Hochschullehre im Kontext eines Akkreditierungsprogrammes

SEDA stellte in Großbritannien 1993 als nationales Programm das „Teacher Accreditation Scheme“ vor. Im April 1999 waren 57 Programme und ca. 1000 Lehrende akkreditiert (vgl. Einzelheiten: BAUME/BAUME 1997; Beispiele für akkreditierte Programme: BERENDT/KOVAC 1997). Lehrende werden akkreditiert, wenn sie demonstriert haben, wie sie bestimmte Leistungen unter Zugrundelegung benannter Prinzipien und Werte erbracht haben.

Bereits an der Aufzählung der zu erbringenden Leistungen werden einige Kriterien für gute Lehre deutlich:

- 1) Effektive und effiziente Anwendung einer großen Vielfalt von Lehr- und Lernmethoden zur Arbeit mit Großgruppen, Kleingruppen und Einzelnen.
- 2) Unterstützung für Studierende in wissenschaftlichen und persönlichen Angelegenheiten.
- 3) Anwendung einer großen und geeigneten Vielfalt von Evaluationstechniken, um studentisches Lernen zu unterstützen und Lernergebnisse zu dokumentieren.
- 4) Moderation und Evaluation eigener Arbeit durch verschiedene Techniken der Evaluation (im Sinne von Selbst-, Peer- und studentischer Evaluation).

Zusätzlich werden angeführt:

- 5) Entwicklung persönlicher und professioneller Bewältigungsstrategien, die den Grenzen und Möglichkeiten der eigenen institutionellen Rahmenbedingungen entsprechen.
- 6) Reflexion der persönlichen und beruflichen Praxis und Entwicklung und Evaluation künftiger Entwicklungsbedürfnisse, sowie Entwurf eines Plans für berufliche Fort- und Weiterbildung.

Prinzipien und Werte, die sich in der praktischen Arbeit niederschlagen, werden benannt, die wiederum in der Mehrzahl Kriterien für gute Lehre beinhalten:

- 1) Verständnis dafür, wie Studierende lernen.
- 2) Engagement für studentische Entwicklungen bei Anerkennung individueller Lernvoraussetzungen.
- 3) Verpflichtung zur Wissenschaftlichkeit.
- 4) Verpflichtung zur Arbeit mit und zum Lernen von Kolleginnen und Kollegen sowie Teamarbeit.
- 5) Praktizieren von Chancengleichheit.
- 6) Fortlaufende Reflexion professioneller Praxis.

Die in dem SEDA-Konzept enthaltenen Kriterien für gute Lehre fassen in pragmatischer Weise die Ergebnisse von Diskussionen zusammen, die in Großbritannien seit 1968 zwischen hochschuldidaktischen Fortbildnern einerseits und Forschern (insbesondere der o.a. Lancaster-Studien) bestehen.

Beispiel 3: Merkmale/Kriterien guter Hochschullehre im Kontext der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen

WEBLER (1991) stellt 19 Merkmale guter Veranstaltungen zur Diskussion, viele von ihnen entsprechen den unter (2) gestellten Ausgangsfragen und ihrer Beantwortung. Die Fragestellung „Welche Inhalte entsprechen dem Standard der jeweiligen Disziplin nach dem aktuellen Forschungsstand?“ findet ihren Niederschlag in:

- 1) Thematik und Stoffauswahl entsprechen dem neuesten wissenschaftlichen Stand.

Die Frage der Ziele ist berücksichtigt:

- 2) Die Planung ist im Einklang mit den Zielen der Studienordnung und der Berufsvorbereitung erfolgt.

Die Fragen nach der Berücksichtigung von Forschungsergebnissen über studentisches Lernen, die die Erreichung von Zielen von Hochschulausbildung und -lehre unterstützen, findet ihren Niederschlag in folgenden Merkmalen:

- 3) Realistische Veranstaltungsziele sind gesetzt worden.
- 4) In der Anordnung des Stoffes ist an Bekanntes angeknüpft und dann erst zu Neuem übergegangen worden.
- 5) Ziele und Anforderungen (Erfolgskriterien) der Veranstaltung sind klar formuliert.
- 6) Für Fragen und Diskussion ist ausreichend Zeit reserviert.
- 7) Lernen von Fakten ist dem Verstehen und dem Handhaben von übergeordneten Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten nachgeordnet.
- 8) Eine komplexe Verknüpfung und praktische Erprobung des Gelernten in Simulationen (Planspielen, Rollenspielen), in Praxisphasen u.ä. ist vorgeesehen.
- 9) Die Planung weist aktive Lernformen der Studierenden und Chancen des gegenseitigen Lernens der Studierenden auf.
- 10) Mit den Bedürfnissen der Studierenden im Hinblick auf ihre Studienziele wird verantwortlich umgegangen.
- 11) Die studentischen Arbeiten sind gut auf die Ziele der Lehrveranstaltung abgestimmt und bieten zusätzliche Lernchancen zum Verständnis des Gegenstandes und zur Übung notwendiger Fertigkeiten.

Die Rolle der Lehrenden wird im folgenden Merkmal deutlich:

- 12) Die Studierenden werden als Partner angesehen; sie sind zwar noch Lernende (mit eng begrenztem Wissen), aber selbstverantwortlich für Lernen und Verstehen. Damit korrespondiert jedoch eine Verantwortung der Lehrenden.

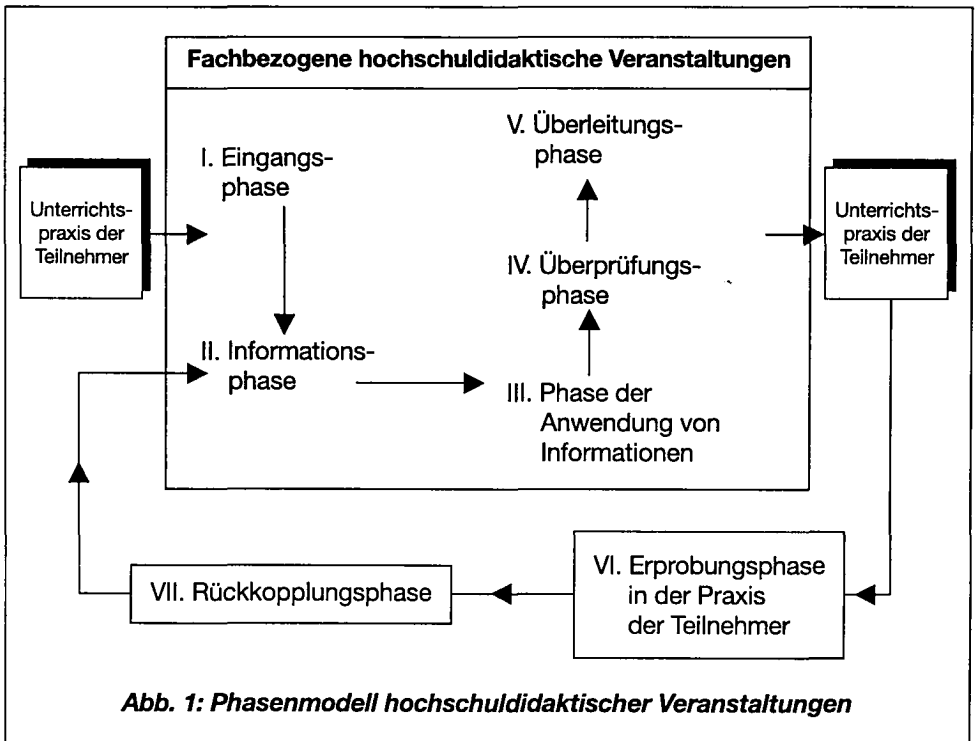
Weitere der von Webler benannten Merkmale sind:

- 13) Zielangemessenheit bzw. Zweckmäßigkeit des Aufbaus und der Methodenverwendung sind beachtet.

- 14) Ein zielangemessener häufiger Wechsel der sozialen Organisationsform des Lernens ist vorgesehen.
- 15) Studierende sind an Planung und Durchführung der Lehrveranstaltung aktiv beteiligt.
- 16) Weit über Referate hinaus werden Teile der Veranstaltung von Studierenden (mit-)vorbereitet und gestaltet.
- 17) Die von Studierenden zu erstellenden Arbeiten (Referate etc.) sind sorgfältig ausgewählt und definiert (zeitlich angemessen begrenzt, Interesse weckend, stimulierend).
- 18) Die eingesetzten Lehrmaterialien, Texte, Medien sind auf Eignung und Klarheit geprüft.
- 19) Pflichtlektüre und Lehrtexte sind ausreichend spezifisch ausgewählt; Lese-listen sind deutlich kommentiert und Alternativtitel sind gekennzeichnet.

4. Umsetzung von Merkmalen/Kriterien guter Hochschullehre in Lehrveranstaltungen

Für die Umsetzung haben, wie Erfahrungen seit mehr als 30 Jahren zeigen, Vorträge oder Selbststudienmaterialien über „gute Lehre“ in der Regel keine Auswirkungen. Unabdingbare Zwischenschritte sind vielmehr thematisch eingegrenzte hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen, die neben Lernzielen im kognitiven Bereich auch solche im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten (Umsetzung in praktisches Handeln) und im affektiven



Bereich (Motivierung, das Gelernte in der eigenen Unterrichtspraxis umzusetzen) umfassen. Das von der Autorin 1980 entwickelte und von ihr an Universitäten des In- und Auslandes praktizierte Phasenmodell (BERENDT 1980, 1998a) hat sich in diesem Zusammenhang als besonders nützlich für die praktische Arbeit erwiesen (vgl. Abb. 1, S. 254).

In der Veranstaltung „Aktive, dialogische Lehr- und Lernformen für die fachbezogene Planung, Durchführung und Evaluation von Hochschulunterricht“ („Effective Teaching Through Participatory Approaches and Methods of Active Learning“) werden z.B. in Phase 1 typische Probleme (zunächst in Einzel-, anschließend in Gruppenarbeit) in Lehrveranstaltungen der Teilnehmenden benannt. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden auf Postern im Plenum vorgestellt und verknüpft. In Phase 2 stellt die Verfasserin Analyse- und Planungsmodelle vor und referiert über den Diskussionsstand um Merkmale guter Lehre, den Forschungsstand und mögliche Lösungsansätze. In Verbindung mit den von ihr im Zusammenhang von Planungs- und Analysemodellen vorgestellten *Faktoren* von Hochschulunterricht legt sie folgende Thesen zugrunde:

- These 1: Studentisches Lernen wird gefördert durch Einbeziehung der *Teilnehmergevoraussetzungen* (z.B. Vorkenntnisse, Interessen, Erwartungen, Erfahrungen, Lernansätze).
- These 2: Studentisches Lernen wird gefördert durch *Ziele und Inhalte*, die diesen Voraussetzungen entsprechen.
- These 3: Studentisches Lernen wird gefördert durch *Formen des Lehrens und Lernens*, die eine aktive Einbeziehung der Lernenden ermöglichen (sog. teilnehmerzentrierte Lehrmethoden oder Formen des aktiven Lernens).
- These 4: Studentisches Lernen wird gefördert durch ein *Lehrverhalten*, das durch „emotionale Wertschätzung und einen mittleren Führungsgrad“ (sog. sozialintegratives oder demokratisches Lehrverhalten) gekennzeichnet ist.
- These 5: Studentisches Lernen wird gefördert durch ein angstfreies *Lernklima*.
- These 6: Studentisches Lernen wird gefördert durch Einsatz von *Medien*, die eine aktive studentische Beteiligung ermöglichen.

Mit Übungen z.B. zu „aktiven Lernformen“ werden die benannten Probleme bearbeitet. In Phase 3 folgen Gruppenübungen zu „guter Lehre“ in typischen fachbezogenen Lehrveranstaltungsformen und Lehrsituationen. In Einzel- oder Gruppenarbeit werden anschließend Planungsentwürfe für konkrete Lehrveranstaltungen erarbeitet. In Phasen 4 und 5 werden diese vorgestellt und u.a. mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung in die Praxis diskutiert (weitere Einzelheiten: BERENDT 1994a, 1994b, 1995b, 1998a).

Die Umsetzung in die Praxis und ein Bericht für eine Nachfolgesitzung (Phasen 6 und 7) sind vorgesehen. In diesen Sitzungen, in teilweise durchgeführten zusätzlichen Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen wurde immer wieder deutlich, daß Teilnehmende ihre Lehrveranstaltungen studentenzentrierter durchführen. Damit werden nach Meinung der Lehrenden bessere Beteiligung der Studierenden und vor allem in Klausuren bessere Lernergebnisse erzielt. Einzelheiten einer Befragung werden zur Zeit ausgewertet. (Er-

gebnisse beispielhafter Interviews: WEISS 1999. Veröffentlichungen von Teilnehmenden sind in Vorbereitung.)

5. Abschließende Bemerkungen

In 3 und 4 wurde exemplarisch dargestellt, wie Forschungsergebnisse über studentisches Lernen in Merkmale guter Lehre in verschiedenen Kontexten eingeflossen sind. Dabei dürfte deutlich geworden sein:

- Weitere Forschungen über studentisches Lernen, vor allem unter den derzeitigen Bedingungen an deutschen Hochschulen sind wünschenswert.
- Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung ist unverzichtbar, damit derartige Forschungsergebnisse in Merkmale „guter Lehre“ in der Praxis des Hochschulalltages umgesetzt werden.

Dieses entspricht Empfehlungen von UNESCO (1997, 1998), Europäischer Rektorenkonferenz/CRE (1997), KMK, HRK (1993), WISSENSCHAFTSRAT (1997) sowie AHD (1991, 1993/1994, 1999). Sie alle geben hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung als Maßnahme der Qualitätssicherung eine hohe Priorität. In Großbritannien gibt es 1999 entsprechende Programme an allen Hochschulen, häufig ist die Teilnahme an Programmen Einstellungsvoraussetzung (vgl. BERENDT/KOVAC 1997 a).

In der BRD reichen die Programme der 17 hochschuldidaktischen Einrichtungen (mit teilweise 30jähriger Erfahrung) nicht aus, um die steigende Nachfrage zu befriedigen. Nahezu 40 zusätzliche Initiativen sind zu verzeichnen. An einzelnen Hochschulen erreicht die Zahl der Anmeldungen bis zu 600 jährlich (z.B. Freie Universität Berlin).

Einzelheiten der Entwicklung hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland sind in zahlreichen Veröffentlichungen der Autorin dokumentiert, die u.a. auf jährlichen systematischen Befragungen und Auswertungen der Antworten und Materialien hochschuldidaktischer Einrichtungen basieren. Der internationale Vergleich von „Academic Staff Development“ konnte auf der Grundlage eigener Forschungen (insbesondere über Ost- und Westeuropa für die UNESCO) und umfangreicher Praxiserfahrungen an arabischen und afrikanischen Universitäten und mit den entsprechenden Netzwerken erfolgen (z.B. BERENDT 1997a und b, 1998b, 1999a. Zu einzelnen Aspekten der Entwicklung: WEBLER in diesem Heft, sowie WINTERLER/KRAPP 1999).

Der derzeitige offensichtliche „Boom“ hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung in Deutschland (vgl. HUBER 1999) steht allerdings im Widerspruch zur längerfristigen finanziellen Absicherung: Angesichts seit Jahren andauernder Haushaltskürzungen und dadurch bedingter enger Strukturplanungen sind z.B. existierende hochschuldidaktische Einrichtungen trotz hoher Akzeptanz und anerkannter Expertise von weiteren Personalkürzungen bedroht. Projektmittel des Bundes oder Landes oder von Stiftungen über mehrere Jahre sind z.Z. schwer zu erhalten. Dies zeigen die bisher vergeblichen Anfragen und Anträge zur Umsetzung des Kerncurriculums „Qualifizierung für

die Lehre“, das der von der Autorin initiierte und geleitete Arbeitskreis des hochschuldidaktischen Dachverbandes AHD erarbeitet hat. Das Curriculum soll als Grundlage einer bundesweiten Vernetzung von Veranstaltungsangeboten und zur Orientierung neuer Initiativen dienen (vgl. AHD 1999 und Anlage 1, S. 260).

Die Gründung und finanzielle Absicherung neuer Einrichtungen scheint derzeit so gut wie ausgeschlossen. Wenn aber nicht einmal hochschuldidaktische Einrichtungen mit ausgewiesenen Kompetenzen und Modellen, langjährigen Erfahrungen und stark nachgefragten Programmen kurz- und mittelfristig abgesichert werden können, dann erscheint langfristig etwa folgende Entwicklung vorgezeichnet: Kompetenzen „guter Lehre“, z.B. durch aktive Einbeziehung der Studierenden durchzuführen, können gar nicht erworben werden. Frontalunterricht, der Studierenden eine passive Rolle zuweist, bestenfalls ein isoliertes kostenaufwendiges und risikobehaftetes „Herumprobieren“, wie man es „anders“ machen kann, wären die Folge.

Dies stünde in offensichtlichem Gegensatz zur Forderung nach „Effizienz“ von Hochschullehre und -ausbildung.

Im Rahmen des 2. nationalen Expertenseminars der HRK zur Qualitätssicherung konnte die Autorin kürzlich als eingeladene Referentin im Hinblick auf die skizzierten Entwicklungen (vor allem auch in Großbritannien) erneut deutlich machen:

- Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung (Academic Staff Development) ist als wesentlicher Bestandteil der Qualitätssicherung an Hochschulen ausgewiesen.
- Insbesondere finanzaufwendige Evaluationen sind nur dann sinnvoll, wenn fehlende oder unzureichende Lehrkompetenzen erworben bzw. verbessert werden können und die Hochschulen dies auch institutionell absichern (BERENDT 1999b).

Literaturverzeichnis

- AHD: Bielefelder Memorandum zur Stärkung der Lehre an Hochschulen. In: WEBLER, W.-D./OTTO, H.-U.: Der Ort der Lehre in der Hochschule. AHD-Jahrestagung 90. Weinheim 1991, S. 80–93.
- AHD: Qualifizierung für die Lehre – Braunschweiger Erklärung des AHD-Vorstandes. Bielefeld 1993/1994.
- AHD: Studienreform im Gefolge der HRG-Novelle Rostocker Erklärung (Entwurf), Kapitel VIII Förderung der Lehrkompetenz. Bielefeld 1999, S. 26–29 und Anhang 1.
- AUSUBEL, D.P.: Educational psychology: A cognitive view. New York (Holt, Rinehart & Winston) 1968, S.127.
- BAUME, C./BAUME, D.: A national scheme to develop and accredit university teachers. In: Das Hochschulwesen 45 (1997), H. 1, S. 30–35.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1978, S. 360.
- BERENDT, B.: Hochschuldidaktische Fortbildung der Lehrenden im Baukastensystem – Veranstaltungsmodelle, Strukturelemente. (Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik, Hochschuldidaktische Materialien 78) Hamburg 1980.
- BERENDT, B.: Widening access to universities while improving the quality of teaching? In: UNESCO-CEPES (eds.): Higher Education in Europe (Vol. XVIII) Bucharest 1993 (a).
- BERENDT, B.: Einführung In: BERENDT, B./STARY, J. (Hrsg.): Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen. Weinheim 1993 (b), S. 22–30.
- BERENDT, B.: Gute Lehre und ihre Planung. In: RAABE Verlag (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1994 (a), S. 1–20.

- BERENDT, B.: Teilnehmerzentrierte Struktur- und Verlaufsplanung von Lehrveranstaltungen. In: RAABE Verlag (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1994 (b), S. 1–59.
- BERENDT, B.: Staff development – A key aspect of quality. Focus: Staff (Faculty) development for improving teaching and learning in the Europe region. In: UNESCO (eds.): Higher education capacity building for the 21st century. Proceedings of the 4th UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education. Paris 1995 (a), S. 131–142.
- BERENDT, B.: 18 Jahre Arbeitsstelle Hochschuldidaktische Fortbildung und Beratung an der Freien Universität – Konzept, Aktivitäten, Perspektiven. In: PELLERT, A.: Universitäre Personalentwicklung. Internationale Trends und Erfahrungen. (Österreichischer Studienverlag) Innsbruck 1995 (b), S. 38–61.
- BERENDT, B.: Qualifizierung für die Lehre durch Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung – Neue Entwicklungen in der BRD und anderen Ländern Europas. In: RAABE Verlag (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1997, S. 1–29.
- BERENDT, B.: How to support and practise the shift from teaching to learning through academic staff development programmes – examples and perspectives. In: UNESCO-CEPES (eds.): Higher Education in Europe. (Vol. XXIII, No. 3) Bucharest 1998 (a).
- BERENDT, B.: Staff development activities in Germany. In: UNESCO-CEPES (eds.) National reports on staff development activities. Bucharest 1998 (b), S. 9–14.
- BERENDT, B.: Academic staff development in Europe – Relevance, types of programmes and suggestions for discussion, prepared as a panelist for the thematic debate on „Staff development: A continuing mission“ In: UNESCO (eds.): World Conference on Higher Education in the XXIst Century – Vision and Action. (Volume IV) Paris 1999 (a), S. 30–40.
- BERENDT, B.: Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung (Academic Staff Development) als Bestandteil von Qualitätsentwicklung. (Referat im Rahmen des 2. nationalen Expertenseminars zur Qualitätssicherung) Bonn 1999 (b) (z.Zt. im Druck).
- BERENDT, B./KOVAC, V.: Hochschuldidaktische Aus-, Fort- und Weiterbildung in Großbritannien 1996/1997. In: RAABE Verlag (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1997, S. 1–31.
- BROWN, G./ATKINS, M.: Effective teaching in higher education. London (Routledge) 1993, S.150–160.
- CAVE, M./HANNEY, S./HENKEL, M./KOGAN, M.: The use of performance indicators in Higher Education. London (Kingsley) 1997, S. 103–145.
- CRE/UNESCO-CEPES (eds.): A European Agenda for Change for Higher Education in the XXIst Century. Results of the European Regional Forum. Palermo 1997.
- DONALD, J.G.: A program of research for staff development. In: UNESCO-CEPES (eds.): ENSDHE Newsletter (Vol. 2). 1992, S. 6–8.
- ENTWISTLE, N.J./BIGGS, J.B./MARTON, F./HOUNSELL, D./RAMSDEN, P. 1979–1981: Vgl. Einzelnachweise bei BROWN/ATKINS a.a.O.
- GRUBER, H./MANDL, H./RENKL, A.: Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? (Forschungsberichte LMU, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Nr. 101) München 1999.
- HARVEY, L./KNIGHT, P.T.: Transforming higher education. Buckingham (SRHE & Open University Press) 1996.
- HELMKE, A./KRAPP, A.: Lehren und Lernen in der Hochschule. In: ZfP 45 (1999), H.1, S. 19–24.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Kognitive und motivationale Bedingungen des Studierverhaltens. In: LOMPSCHE, J./MANDL, H. a.a.O., S. 39–53.
- HUBER, L.: An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: ZfP 45 (1999), H.1, S. 25–44.
- KMK, HRK: Umsetzung der Studienstrukturreform. Bonn 1993, S.VII–VIII und S. 1–10.
- LAURILLARD, D.: The process of student learning. In: Higher Education (1979), S. 395–410.
- LEDIC, J./RAFAJAC, B./KOVAC, V.: Assessing the quality of university teaching in Croatia. In: Teaching in Higher Education (1999), Vol. 2, S. 213–235.
- LOMPSCHE, J./MANDL, H. (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern 1996.
- MARTON, F.: How students learn. In: ENTWISTLE, N.J./HOUNSELL, D. (Eds.): How students learn. Lancaster (University of Lancaster) 1975.
- McKEACHIE, W.J. (deutsche Bearbeitung SIMONS, H.): Forschung im Bereich des College und der Universität. In: INGENKAMP, K./PAREY, E.: Handbuch der Unterrichtsforschung in Schule und Hochschule. Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 3390.
- NENNIGER, P.: Motiviertes selbstgesteuertes Lernen als Grundqualifikation akademischer und beruflicher Bildung. In: LOMPSCHE/MANDL a.a.O., S. 23–38.
- PRENZEL, M.: Bedingungen für selbstbestimmtes, motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: LOMPSCHE/MANDL a.a.O., S. 11–22.
- RAMSDEN, P.: Learning to teach in higher education. London (Routledge) 1992, S. 104–108.
- UNESCO (eds.): General Conference: A Recommendation Concerning the Status of Higher Education Personnel. In: Doc. 29c/12–18 July, 1997. Paris 1997 (Pos. VIII, III.4; VII 33, 34; IX 42).

- UNESCO (eds.): World Conference on Higher Education. Draft World Declaration on Higher Education for the XXIst Century – Vision and Action. Paris 1998 (insbesondere Art. 10). Draft Framework for Priority Actions for Change and Development of Higher Education in the XXIst Century. Vision and Action. Paris 1998 (insbesondere I, 1 j; II, g h).
- WEBLER, W.-D.: Kriterien für gute Akademische Lehre (Das Hochschulwesen. Heft 6) Neuwied 1991, S. 246.
- WEBLER, W.-D.: Qualität der Lehre – Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung (Das Hochschulwesen. Heft 4) Neuwied 1992.
- WEISS, S.: 30 Jahre Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen an der Freien Universität Berlin, Fit für die Lehre. (FU Nachrichten. H. 5–6) 1999, S. 12–14.
- WILD, K.P.: Beziehungen zwischen Belohnungsstrukturen der Hochschule, motivationalen Orientierungen der Studierenden und individuellen Lernstrategien beim Wissenserwerb. In: LOMPSCHER/MANDL a.a.O., S. 54–69.
- WINTER, A./KRAPP, A.: Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. In: ZfP 45 (1999), H. 1, S. 45 – 60.
- WITTRICK, M.C.: Students' thought processes. In: WITTRICK, M.C. (ed.) Handbook of Research on Teaching. New York (Macmillan) 1986, S. 297–314.
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses. In: Empfehlungen zur Doktorandenausbildung und zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses. Köln 1997, S. 149–150.

Abkürzungen

- AHD = Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik
CRE = Conference des Recteurs Europeens
EARDHE = European Association for Research and Development in Higher Education
ISSED = International Seminars for Staff and Educational Development
SCED = Standing Conference on Educational Development
SEDA = Staff and Educational Development Association
SRHE = Society for Research into Higher Education
HRK/KMK werden als bekannt vorausgesetzt

Anschrift der Autorin

Dr. Brigitte Berendt, Freie Universität Berlin, Arbeitsstelle Hochschuldidaktische Fortbildung und Beratung, Habelschwerdter Allee 34a, 14195 Berlin.

„Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen“

Weiterbildungsformen
Handlungs- und erfahrungsorientierte Veranstaltungen: <ul style="list-style-type: none">• Workshop• Training
Ergänzende Formen (z.B.): <ul style="list-style-type: none">• Selbststudium• Gesprächs- bzw. Arbeitskreise• Projekte• Neue Medien

Themenswerpunkte		
Rahmenbedingungen von Lehre und Studium	Lehren und Lernen	Beraten und Prüfen
1. Studierende und Lehrende heute	1. Planung, Organisation, Evaluation	1. Studien- und Lernberatung
2. Hochschulsozialisation Lehre und Karriere	2. Darbietende Methoden	2. Wissenschaftliches Arbeiten im Studium
3. Curriculumentwicklung, Studiengangsevaluation	3. Aktivierende Methoden	3. Schriftliche und mündliche Prüfungen, Leistungsbeurteilungen
4. Hochschulorganisation und Management von Lehre, Studium und Prüfung	4. Kommunikation, Kooperation	
	5. Medien, Visualisierung, Neue Technologien	
	6. Fachspezifische Aspekte der Lehre	

Praxisbegleitende Beratung (z.B.)
<ul style="list-style-type: none">• Hospitation• Supervision• Mentoring• Coaching• Kollegiale Beratung

Zeit: etwa 200 Stunden in 2-5 Jahren

Grundsätze: • Werkstattseminarorientiertes Curriculum
• Anerkennung extern erbrachter Leistungen

Ziele: Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen, Zertifikat

Verabschiedet vom AHD-Abeitskreis „Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen“ (Zusammenfassung: Frank Marks) **Kontaktadresse:** AHD-Arbeitskreis „Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen“, Leiterin: Dr. Brigitte Berendt, Freie Universität Berlin, Arbeitsstelle Hochschuldidaktische Fortbildung und Beratung, Habelschwerdter Allee 34a, 14195 Berlin, Tel.: 030/838-3389, Fax: 832-9096

Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus Sicht der Studierenden

Eine empirische Studie

1. Einführung

Fragt man nach den Zielen des Hochschulunterrichts, so zeigt sich, daß darunter auf verschiedenen Ebenen und Dimensionen sehr Unterschiedliches gemeint sein kann. Die Ziele lassen sich in mindestens dreierlei Hinsicht klassifizieren: (a) nach *Inhaltskriterien* (vgl. die verbreitete Unterscheidung zwischen kognitiven, sozialen und affektiven Kompetenzen; BLOOM et al. 1956) und innerhalb der Bereiche nach verschiedenen Verhaltenskategorien (vgl. die BLOOMSche Taxonomie kognitiver Lernziele) bzw. Hierarchieebenen (GAGNÉ 1985); (b) nach ihrem *Allgemeinheitsgrad* (Leit-, Richt-, Grob-, Feinziele) bzw. ihrer *zeitlichen Erstreckung* (kurzfristige, mittelfristige, langfristige Ziele); und (c) ihrer *Explizitheit* (explizit formulierte vs. implizite, nur anhand ihrer Wirkungen erschließbare Ziele).

Daß sich dadurch auch Probleme der Kompatibilität oder Vereinbarkeit bzw. der Konkurrenz verschiedener Zielkriterien ergeben, wird oft übersehen. Im Rahmen dieses Beitrags wird versucht, Wirkungen des Hochschulunterrichts im Hinblick auf unterschiedliche Zielkriterien zu beschreiben und Bedingungen einer multikriterialen Zielerreichung aus Sicht der Studierenden herauszuarbeiten.

2. Ziele der Hochschullehre

Erziehungs- und Bildungsziele, wie sie in Lehrplänen, Richtlinien und Gesetzen formuliert sind, sind Ausdruck gesellschaftlicher Wertvorstellungen und Überzeugungen. Die Ziele des Hochschulunterrichts stehen in Zusammenhang mit den allgemeinen Funktionen, die den Hochschulen im gesamtgesellschaftlichen Kontext zugesprochen werden. Diese lassen sich durch drei Merkmale charakterisieren (HUBER 1983a; vgl. auch DAXNER 1996).

- *Wissenschaftsbezug*: In dem Maße, in dem die Hochschulausbildung als Teil des Wissenschaftssystems gesehen wird, sind Wissenschaftsproduktion und -erhaltung integrale Aufgaben der Hochschule (KLÜWER 1983). Die Ausbildung dient insbesondere auch der Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses; d.h., sie soll die Absolventen befähigen, am Forschungsprozeß teilzunehmen (KLÜWER 1983). Aus dieser Perspektive besteht die Hochschulausbildung in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Problemen und Erkenntnissen und unterscheidet sich damit im Grunde nicht wesentlich von anderen Formen der wissenschaftlichen Kommunikation (HUBER, 1999).

- *Praxisbezug (bzw. Berufs- und Tätigkeitsorientierung)*: Eine zweite Funktion der Hochschulausbildung, die in den letzten Jahren immer stärker in den Vordergrund gerückt ist, betrifft die berufliche Qualifizierung und somit die Rolle der Hochschule für das Beschäftigungssystem (TEICHLER 1983). Hochschulausbildung dient der Vorbereitung auf außeruniversitäre berufliche Tätigkeiten, die zwar auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren und vom aktuellen Erkenntnisstand der Wissenschaft beeinflusst werden, aber keine wissenschaftlichen Tätigkeiten im engeren Sinne darstellen.
- *Personbezug*: Darüber hinaus ist die Hochschulausbildung von großer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung (HELMKE 1998; PORTELE/HUBER 1983): Die Hochschule ist eine wichtige Sozialisationsinstanz, die eine zunehmend große Zahl junger Erwachsener in einer wichtigen Lebensphase nachhaltig beeinflusst.

Die Multikriterialität der Aufgaben und Ziele der Hochschule und des Hochschulstudiums manifestiert sich auch im Hochschulrahmengesetz, wo es heißt: „Die Hochschulen dienen der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“. Das Ziel des Studiums wird im Hochschulrahmengesetz (§ 7) wie folgt festgelegt: „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“

In dieser Allgemeinheit besteht Konsens über die Berechtigung der skizzierten Ziele. Die Übereinstimmung verringert sich jedoch in dem Maße, in dem verschiedene Ziele konkretisiert und gewichtet werden. So verbinden verschiedene gesellschaftliche Gruppen mit der Hochschulausbildung ganz unterschiedliche Interessen und Erwartungen und versuchen, im Sinne ihrer eigenen Leitvorstellungen auf die Hochschulausbildung Einfluß zu nehmen. Vertreter der Wissenschaft sehen das allgemeine Ziel eines Hochschulstudiums primär darin, Studierende in die Lage zu versetzen, sich selbständig mit den wissenschaftlichen Problemen des jeweiligen Faches oder mit wissenschaftlichen Problemstellungen im allgemeinen auseinanderzusetzen und die Fähigkeit zu erwerben, sich wenigstens ansatzweise am Forschungsprozeß zu beteiligen (HELMKE/SCHRADER 1998a). Hierzu müssen nicht nur fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch fachübergreifende Kompetenzen („higher order skills“) aufgebaut und entwickelt werden. Man spricht dabei von Schlüsselqualifikationen oder auch von „soft skills“, überfachlichen Kompetenzen oder „cross-curricular competencies“ (WEINERT 1998; WEINERT/SCHRADER 1997; WILDT/ORTH in Druck). Dazu zählen etwa: Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen (Lernen lernen), kritisches Denken, Bereitschaft zur intellektuellen Auseinandersetzung, Fähigkeiten zur Beurteilung, Beschaffung und Nutzung von Informationen, Diskussions- und Argumentationsfähigkeit, rhetorische Fähigkeiten, Kooperationsfähigkeit, kommunikative und soziale Kompetenzen. Neben diesen Fähigkeiten zum Wis-

senserwerb und zur Wissensnutzung hat im Hochschulbereich auch die Ausbildung und Weiterentwicklung wissenschaftlicher Interessen, wissenschaftsbezogener Einstellungen sowie ethischer und moralischer Maßstäbe einen hohen Stellenwert (vgl. HÄRNQVIST 1992; McKEACHIE 1999).

Wirtschaftsvertreter bemängeln seit langem, daß die deutschen Hochschulen ihre Studierenden nicht ausreichend auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Es würden zwar hervorragende fachliche Qualifikationen vermittelt, es fehlten aber insbesondere Sozialkompetenz, Team- und Führungsfähigkeit sowie fest ausgebildete Persönlichkeitsstrukturen (DEUTSCHE PRESSE-AGENTUR 1999). Von Unternehmensvertretern geforderte Persönlichkeitsmerkmale umfassen etwa Innovationsfreudigkeit, Ausdauer, Team- und Kommunikationsfähigkeit sowie unternehmerisches Denken (vgl. WEISS 1999). Heute besteht nicht der geringste Zweifel, daß traditionelle fachliche Qualifikationen für die künftige Berufswelt mit ihren Erfordernissen lebenslangen Lernens und kontinuierlicher Weiterbildung nicht mehr ausreichend sind: Gefordert werden Fähigkeiten wie „geschultes analytisches, kritisches und logisches Denken in Systemen und Prozessen sowie die sichere Beherrschung der wissenschaftlichen Problemlösungsstrategien“, was wiederum „gutes Abstraktionsvermögen, die Fähigkeit zur Analogie- und Modellbildung und eine gehörige Portion wissenschaftlicher Neugier und Phantasie“ erfordere (WEISS 1999, S. 48). Zu diesem Zweck müsse der Studierende vor allem lernen zu lernen, wozu insbesondere die Fähigkeit zur Formulierung und Analyse von Problemstellungen, zur wissenschaftlichen Recherche, die Beherrschung der einschlägigen Methoden und theoretischen Ansätze des eigenen Fachs sowie zur Auswertung und schriftlichen Darstellung der Ergebnisse gehöre (WEISS 1999). Diese Schlüsselqualifikationen überlappen sich teilweise mit denen, die auch von Vertretern einer wissenschaftsorientierten Hochschulausbildung angestrebt werden. Das Problem scheint somit weniger im fehlenden Konsens über grundlegende Zielvorstellungen zu bestehen, sondern in der mangelnden Realisierbarkeit vieler dieser Ziele unter den Bedingungen der heutigen Universität.

3. Mehrkriteriale Zielerreichung

Trotz der häufig proklamierten Wichtigkeit oder gar Vorrangigkeit nicht-kognitiver Ziele wird der Lern- und Unterrichtserfolg in Schule und Studium in der öffentlichen Diskussion wie in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung noch häufig mit dem Erreichen kognitiver Lernziele – und oft auch noch verengt auf den Erwerb von Fachwissen – gleichgesetzt. Das Erreichen affektiv-motivationaler und sozialer Ziele (im folgenden unter „nicht-kognitive Ziele“ zusammengefaßt) wird selten systematisch überprüft. Noch seltener wird geprüft, ob kognitive und nicht-kognitive Ziele gleichzeitig realisiert werden oder ob dabei Zielkonflikte auftreten, wie sie für die Schule beispielsweise die Münchner Studie zutage gefördert hat: Dort zeigte sich, daß ein ausgeprägt leistungsorientierter Unterricht ungünstige Nebenwirkungen hatte, z.B. eine verringerte Lernfreude (HELMKE/SCHRADER 1993; WEINERT/HELMKE 1987).

Die Frage, ob und inwieweit verschiedene Ziele des Unterrichts gleichzeitig erreicht werden oder ob sie sich wechselseitig blockieren oder ausschließen, ist un-

seres Wissens bislang – unter dem Thema „Konkurrenz oder Inkompatibilität von Zielkriterien“ – ausschließlich in der schulischen Unterrichtsforschung thematisiert worden (HELMKE/SCHRADER 1998b; HELMKE/WEINERT 1997). Das Hauptinteresse lag dabei auf zwei Fragestellungen. Erstens: Gelingt es im Unterricht, Leistungssteigerung (d.h. Verbesserung des durchschnittlichen Lernzuwachses einer Schulklasse) und Ausgleich von Leistungsunterschieden (d.h. Verringerung von Leistungsunterschieden innerhalb der Klasse) gleichermaßen zu fördern (siehe etwa BAUMERT/SCHMITZ/SANG/ROEDER 1987; HELMKE 1988; TREIBER 1980; TREINIES/EINSIEDLER 1996)? Und zweitens: Sind kognitive und nicht-kognitive Zielkriterien kompatibel (GRUEHN 1995; HELMKE/SCHRADER 1990; SCHRADER/HELMKE/DOTZLER 1997)? Dahinter steht die Vorstellung, daß Schulunterricht über die rein fachlichen Wirkungen hinaus auch eine Reihe erzieherischer Wirkungen (FEND 1981) hat (wie Förderung von Lernfreude, Selbstvertrauen oder Verringerung der Ängstlichkeit), die vom Lehrenden teils bewußt angestrebt, teils beiläufig und nicht intendiert (Stichwort: *latentes Lernen* oder *hidden curriculum*), mitunter auch gegen seine ausdrückliche Absicht vermittelt werden.

Auch in der Diskussion zur Effektivität des Hochschulunterrichts stehen meistens kognitive Zielkriterien im Vordergrund, insbesondere der in Indikatoren wie Absolvenzzahlen, Notendurchschnitten, Abbruchquoten und Studiendauer zum Ausdruck kommende allgemeine Studienerfolg (GOLD 1988; GIESEN/GOLD 1996). Hinweise auf die Erreichung nicht-kognitiver Ziele lassen sich meistens nur indirekt aus breiter angelegten Studien zu Persönlichkeitsveränderungen (z.B. Einstellungen, Orientierungen, Selbstkonzepten, überfachlichen Kompetenzen) im Rahmen der Hochschulsozialisation (vgl. HELMKE 1998; HUBER 1991) gewinnen. Die einseitige Betonung kognitiver Wirkungen und Ziele steht in auffallendem Gegensatz zu vielen bildungspolitischen Zielvorstellungen.

4. Fragestellungen

Die Effektivität des Hochschulunterrichts läßt sich prinzipiell auf zweierlei Weise messen: (a) durch direkte Erfassung der Qualität der Unterrichts- bzw. Lehrprozesse (z.B. Klarheit, Motivierungsqualität, Engagement) und (b) durch Messung der Produkte (Wirkungen, Folgen, Effekte) des Hochschulunterrichts, sei es im kognitiven oder nicht-kognitiven Bereich. Der Auflösungsgrad kann dabei ganz unterschiedlich sein; d.h., die Erfassung sowohl der Lehrqualität als auch der Zielerreichung kann auf der Mikroebene (z.B. der einzelnen Veranstaltungsstunde) oder auf der Makroebene (z.B. der gesamten über verschiedene Veranstaltungen aggregierten Lehre in einem Semester oder einem anderem Studienabschnitt) angesiedelt sein. Zur Evaluation der Lehre im Hochschulbereich werden in der Regel Urteile der beteiligten Studierenden, die sich meistens auf Prozeßmerkmale richten, herangezogen (BARGEL/EL HAGE, dieser Band; HELMKE 1996; RINDERMAN 1996). Ganz überwiegend werden dabei einzelne Lehrveranstaltungen beurteilt; selten wird das Studium als Ganzes beurteilt. Eine Ausnahme bilden die Untersuchungen der Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung (BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996), die für ihre regelmäßigen, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie durchgeführten Repräsentativbefragungen auf

Bundesebene Urteile von Studierenden verwendet haben. Darauf basierend, wollen wir den folgenden Fragen nachgehen:

- In welchen Bereichen (oder anders: bei welchen Zielkriterien) sehen sich Studierende besonders gefördert, und wo sehen sie Defizite? Zeigen sich dabei Unterschiede zwischen fachlichen und nicht-fachlichen Zielen? Wie hängen die Einschätzungen für verschiedene Zielkriterien zusammen, d.h., wie gut sind verschiedene Zielkriterien miteinander vereinbar?
- Verändern sich die Beurteilungen im Verlauf des Studiums, d.h., werden Studierende mit zunehmender Studiendauer ihrem eigenen Urteil zufolge stärker gefördert?
- Hängt die Einschätzung der Förderwirkung des Studiums mit Merkmalen der Lernumgebung zusammen? Welche Rolle spielen dabei insbesondere die Lernumgebung und die wahrgenommene Lehrqualität für die studentischen Beurteilungen?

5. Methode

5.1 Kontext der Untersuchung

Grundlage ist das Projekt QUALM (*Qualität der Lehre, Lernverhalten und Motivation*), eine in mehreren Ländern (Deutschland, Österreich, Vietnam) durchgeführte Längsschnittstudie zur Hochschulsozialisation (HELMKE/SCHRADER 1999; HELMKE/VO 1999). In dieser Feldstudie wurden verschiedene lern- und studienrelevante Persönlichkeitsmerkmale sowie Einschätzungen zu verschiedenen Aspekten des Studiums mit Fragebogen erhoben. Die Untersuchung umfaßte drei Erhebungswellen: (1) unmittelbar nach Studienbeginn (Gegenstand der Beurteilung war hierbei die Förderung durch die Schule), (2) gegen Ende des ersten und (3) des zweiten Studienjahres.

5.2 Stichprobe

Für den vorliegenden Beitrag werden nur die Daten deutscher und österreichischer Studierender herangezogen. In die Analysen einbezogen wurde diejenige Teilstichprobe aller Befragten, bei denen zum dritten Meßzeitpunkt alle für die vorliegende Fragestellung erforderlichen Daten komplett vorliegen ($N = 169$). Die Stichprobe umfaßte Studierende der Studienfächer Psychologie, Lehramt und Pädagogik an den Universitäten Landau und Innsbruck.

Ein Vergleich psychosozialer und lernbezogener Merkmale der deutschen Teilstichprobe mit einer bundesweiten Repräsentativstudie der Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung (BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996) erbrachte nur minimale Unterschiede, so dass von einer annähernden Repräsentativität der deutschen Stichprobe ausgegangen werden kann. Das Durchschnittsalter unserer Stichprobe beträgt 22.5 Jahre, der Anteil männlicher Studierender liegt – wie bei den hier einbezogenen Studienfächern generell üblich – bei 21,3%.

5.3 Instrumente

Die *multikriteriale Wirksamkeit* des Studiums und Merkmale der *universitären Lernumwelt* (Lehrqualität, Qualität des Lernangebots, Lehrengagement) wurden mit Hilfe der in Tabelle 1 dargestellten, von der Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung (BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996) übernommenen Fragen und Beurteilungen erfaßt.

Tab. 1: Fragen zur Evaluation des Studiums und zur wahrgenommenen Lernumgebung

(1) Evaluation des Studiums

Geben Sie bitte an, inwieweit Sie in den folgenden Bereichen durch Ihr bisheriges Studium¹⁾ gefördert worden sind!

fachliche Kenntnisse
praktische Fähigkeiten, Berufs-/Praxisbezogenheit
soziale Fähigkeiten, Umgang mit Menschen
intellektuelle Fähigkeiten (logisches, methodisches Denken)
arbeitstechnische Fähigkeiten, systematisches Arbeiten
Allgemeinbildung, breites Wissen
Autonomie und Selbständigkeit
Kritikfähigkeit, kritisches Denken
soziales Verantwortungsbewusstsein
persönliche Entwicklung ganz allgemein

Antwortskala: „gar nicht gefördert“ = 0 bis „sehr stark gefördert“ = 6

(2) Lehrengagement

Wie ist die Situation der Lehre in Ihrem Fachbereich nach Ihrer bisherigen Erfahrung? (7 Items)

Beispiele:

„Haben Sie den Eindruck, daß sich die Hochschullehrer/innen auf Ihre Lehrveranstaltungen gut vorbereiten?“

„Können Sie sich von den Hochschullehrer/innen persönlich beraten lassen, wenn es für das Studium notwendig ist?“

Antwortskala: „nie“ = 0 bis „sehr häufig“ = 6

(3) Qualität des Lernangebots

Welche Erfahrungen haben Sie im Verlauf Ihres bisherigen Studiums in bezug auf die folgenden Aspekte gemacht? Wie bewerten Sie ...? (8 Items)

Beispiele:

„Den Aufbau, die Struktur Ihres Studienganges?“

„Die inhaltliche Qualität des Lehrangebotes?“

Antwortskala: „sehr schlecht“ = -3 bis „sehr gut“ = 3

(4) Lehrqualität

Inwieweit trifft auf Lehrveranstaltungen, die Sie in diesem Semester besuchen, folgendes zu? (8 Items)

Beispiele:

„Der Zusammenhang mit anderen Fächern wird aufgezeigt.“

„Der Zusammenhang mit der Praxis wird an geeigneter Stelle aufgezeigt.“

Antwortskala: keine = 0, wenige = 1, manche = 2, die meisten = 3, alle = 4

Anmerkung. ¹⁾ Bei Welle 1 (unmittelbar nach Studienbeginn) bezogen sich alle Einschätzungen auf die Schule.

5.4 Durchführung der Untersuchung

Die Fragebogen erhielten alle Studierenden, die die Pflichtveranstaltungen zu Beginn des Studiums und in den nachfolgenden Studienjahren besuchten; die Verweigerungsquote lag bei 4%. Die hohe Beteiligung ist dadurch erklärbar, daß wir den Studierenden als „Gegenleistung“ für ihre Teilnahme grafisch aufbereitete individuelle Profile ihres Lernverhaltens zusagten.

6. Ergebnisse

6.1 Multikriteriale Wirksamkeit und ihre Stabilität

Abb. 1 zeigt, wie die Studierenden nach zwei Studienjahren die Wirkung ihrer Ausbildung im Hinblick auf verschiedene Zielkriterien einschätzen, geordnet nach dem Ausmaß, in dem die einzelnen Ziele als realisiert angesehen werden.

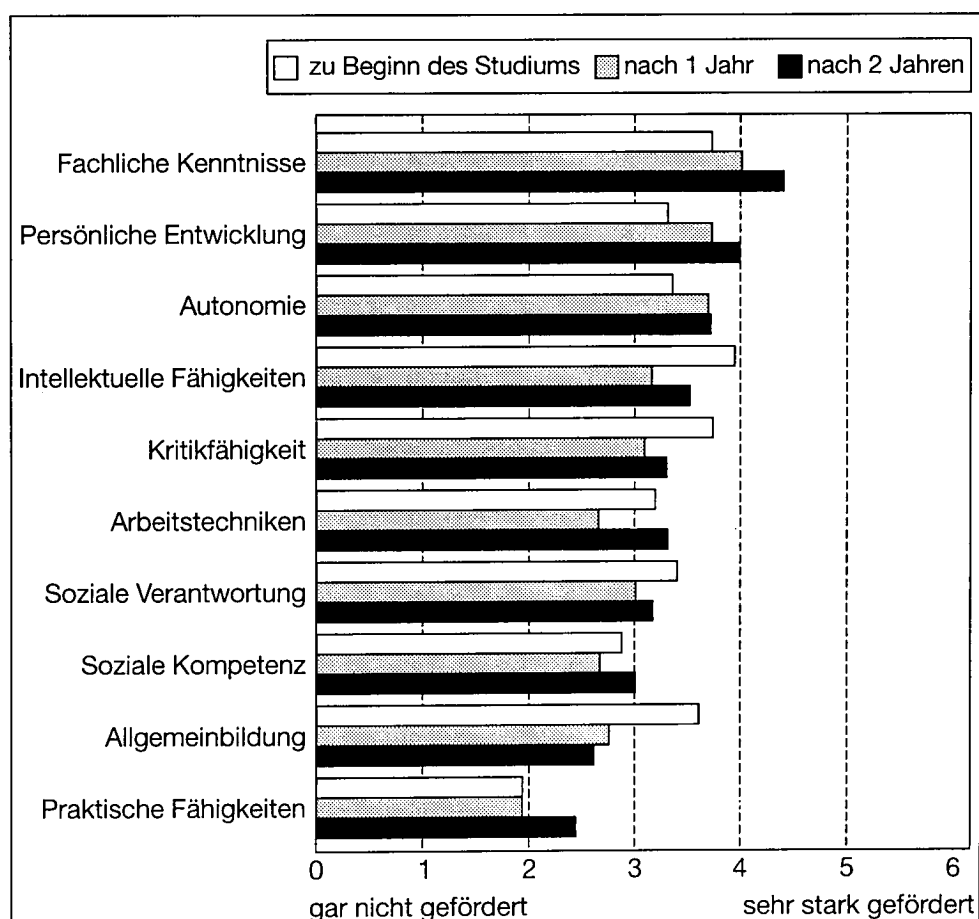


Abb. 1: **Multikriteriale Wirksamkeit des Studiums**
(zu Beginn, nach einem und nach zwei Jahren Studium)

Es zeigen sich klare Unterschiede zwischen den verschiedenen Zielkriterien (Wilks Lambda = 0.3401; $F(9, 160) = 34,50$, $p < 0.0001$). Daß sich die Studierenden im Bereich der fachlichen Kenntnisse am stärksten gefördert sehen, ist fast schon trivial. Ebenso einleuchtend erscheint, daß praktische Fähigkeiten in den zur Debatte stehenden Studiengängen wenig gefördert werden. Auch die niedrigen Einschätzungen für Allgemeinbildung sind angesichts der hohen Spezialisierung der meisten Studiengänge verständlich. Weniger trivial und zugleich plausibel erscheint die große Bedeutung, die das Studium für die persönlichen Entwicklung sowie die Autonomie und Selbständigkeit der Studierenden hat, bedeutet doch das Studium für viele Studierende erstmals die Möglichkeit einer selbständigen Lebensgestaltung. Im Vergleich dazu wird die Förderung arbeitstechnischer und sozialer Fähigkeiten, die als typische Schlüsselqualifikationen gelten, als vergleichsweise defizitär beurteilt.

Die in Abb. 1 dargestellten mittleren Einschätzungen geben auch Aufschluß darüber, wie sich die Einschätzungen der Studierenden – im Durchschnitt gesehen – verändern (Niveaustabilität). Bei sieben der zehn Merkmale zeigen sich signifikante, wenn auch in der Größenordnung eher bescheidene Unterschiede zwischen den drei Meßzeitpunkten (mit F-Werten zwischen 17.64 für intellektuelle Fähigkeiten und 5.24 für praktische Fähigkeiten). Außer für Allgemeinbildung fallen die Einschätzungen nach zwei Jahren immer höher, d.h. günstiger aus als nach einem Jahr Studium; signifikant ist der Unterschied allerdings nur bei den praktischen, intellektuellen und arbeitstechnischen Fähigkeiten sowie den fachlichen Kenntnissen. Daß die förderliche Wirkung des Studiums nach zwei Jahren höher eingeschätzt wird als nach einem Jahr, ist plausibel und spricht für die Validität der Einschätzungen. Interessanterweise fällt die wahrgenommene Förderung durch das Studium in einigen Fällen (intellektuelle Fähigkeiten, Kritikfähigkeit und Allgemeinbildung) geringer aus als die Förderung durch die Schule. Bei „Allgemeinbildung“ ist über die drei Meßzeitpunkte hinweg eine fortlaufende Abnahme zu verzeichnen, was auf die mit fortschreitendem Studium zunehmende Spezialisierung des Wissens zurückzuführen sein könnte. In den beiden anderen Fällen scheint es dagegen nach einem deutlichen Einbruch nach einem Jahr zu einer Art von „Erholungseffekt“ zu kommen; möglicherweise verlieren die erworbenen Fähigkeiten und Strategien bei neuen Anforderungen zunächst an Wirkung und gewinnen diese erst nach einer Umstrukturierung oder Reorganisation auf einer höheren Komplexitätsebene wieder. Einschränkend muß man allerdings festhalten, daß Veränderungen im Niveau deshalb nicht sehr aussagekräftig sind, weil das Urteilsniveau stark vom Bezugssystem der Befragten abhängt und deshalb tatsächlichen Veränderungen gegenüber relativ unsensibel sein könnte.

Tabelle 2 stellt die korrelativen Zusammenhänge der Einschätzungen zwischen den drei Meßzeitpunkten dar. Sie geben Aufschluß darüber, inwieweit sich die individuellen Einschätzungen der Studierenden im zweiten Studienjahr durch ihre früheren Einschätzungen vorhersagen lassen oder – technisch ausgedrückt – inwieweit die Rangordnung der Einschätzungen über die Zeit stabil bleibt (Positionsstabilität). Die Ergebnisse zeigen, daß die auf den Zeitraum des Studiums bezogenen Einschätzungen bei einigen Merkmalen (insbesondere Allgemeinbildung, Autonomie) recht stabil bleiben, bei anderen Merkmalen (insbesondere Arbeitstechniken) dagegen nicht. Studierende, die sich im Hinblick auf

Merkmale wie Allgemeinbildung und Autonomie nach einem Jahr besonders gut oder besonders schlecht gefördert fühlen, tendieren auch nach zwei Jahren zu einer ähnlichen Beurteilung. Speziell beim Merkmal „Arbeitstechniken“ verändern sich dagegen die individuellen Beurteilungen recht deutlich; möglicherweise sind die hierfür relevanten studienbezogenen Erfahrungen und Lernprozesse sehr viel idiosynkratischer als bei den meisten anderen Merkmalen.

Tab. 2: Korrelationen zwischen den Einschätzungen (Positionsstabilität)

	Studienbeginn – nach 1 Jahr	nach 1 Jahr – nach 2 Jahren	d
(1) Fachliche Kenntnisse	.18	.52	***
(2) Persönliche Entwicklung	.25	.40	*
(3) Autonomie und Selbständigkeit	.15	.56	***
(4) Intellektuelle Fähigkeiten	.20	.39	*
(5) Kritikfähigkeit	.12	.41	**
(6) Arbeitstechniken	.00	.28	**
(7) Soziales Verantwortungsbewußtsein	.21	.45	**
(8) Soziale Kompetenz	.20	.37	*
(9) Allgemeinbildung	.31	.57	***
(10) Praktische Fähigkeiten	.15	.42	**
Anmerkungen: d = Signifikanz der Unterschiede zwischen den beiden Korrelationen; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.			

Bemerkenswert ist außerdem, daß die Korrelationen zwischen den beiden auf das Studium bezogenen Einschätzungen (zweiter und dritter Meßzeitpunkt) bei allen Merkmalen signifikant höher sind als zwischen den auf Schule einerseits und Studium andererseits bezogenen Einschätzungen (erster und zweiter Messzeitpunkt). Das kritische Lebensereignis „Übergang von der Schule auf die Universität“ ist also offensichtlich mit einem erheblichen Bruch der wahrgenommenen Ziele verbunden – ein Ergebnis, das bei einer Beschränkung der Sichtweise auf die Niveaushiftungen (vgl. Abbildung 1) verborgen geblieben wäre. Daß sich solche zu erwartenden Positionsverschiebungen auch tatsächlich in den Ergebnissen wiederfinden lassen, spricht übrigens für die Validität der Einschätzungen.

6.2 Zusammenhänge der Wirksamkeitseinschätzungen und Zusammenhangsstruktur

Wie Tabelle 3 zeigt, sind die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Zielkriterien ausschließlich positiv und fallen gering bis mittelhoch aus, sind also nicht im Sinne eines Halo-Effekts (ein positiver oder negativer Gesamteindruck strahlt auf alle einzelnen Beurteilungen aus, was zu hohen Interkorrelationen führen würde) verzerrt.

Tab. 3: Zusammenhänge zwischen den Zielkriterien (nach zwei Jahren Studium)

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) Fachliche Kenntnisse	.41	.27	.50	.31	.35	.47	.17	.30	.19
(2) Persönliche Entwicklung		.49	.20	.57	.37	.56	.55	.41	.31
(3) Autonomie und Selbständigkeit			.24	.56	.40	.45	.36	.43	.31
(4) Intellektuelle Fähigkeiten				.42	.51	.31	.22	.43	.14
(5) Kritikfähigkeit					.54	.65	.35	.50	.25
(6) Arbeitstechniken						.53	.31	.43	.33
(7) Soziales Verantwortungsbewußtsein							.53	.43	.49
(8) Soziale Kompetenz								.43	.49
(9) Allgemeinbildung									.30
(10) Praktische Fähigkeiten									

Anmerkungen: Korrelationen von $r \geq .15$ sind auf dem 5%-Niveau, Korrelationen von $r \geq .19$ auf dem 1%-Niveau signifikant von Null verschieden.

Eine Faktorenanalyse (vgl. Tabelle 4) erbringt zwei Faktoren: Der erste Faktor repräsentiert die eingeschätzte Förderwirkung im kognitiven Bereich, der zweite Faktor die Effekte im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung. Das Merkmal „Autonomie und Selbständigkeit“ läßt auf beiden Faktoren substantiell; offenbar läßt es sich sowohl als intellektuelle Autonomie, d.h. als selbständiges Urteilsvermögen, wie auch als Autonomie im Persönlichkeitsbereich, d.h. etwa als Selbstverantwortlichkeit im Handeln interpretieren. Der erstgenannte Effekt scheint hier zu überwiegen, so daß dieses Merkmal hier den kognitiven Wirkungen zugerechnet wird.

Tab. 4: Faktorenanalyse der eingeschätzten Förderwirkung (nach zwei Jahren Studium)

	Faktor 1	Faktor 2
Intellektuelle Fähigkeiten	.83	
Arbeitstechnische Fähigkeiten	.73	
Kritikfähigkeit	.70	.36
Allgemeinbildung	.57	.34
Fachliche Kenntnisse	.55	
Autonomie und Selbständigkeit	.54	.36
Soziale Fähigkeiten		.81
Praktische Fähigkeiten		.77
Soziales Verantwortungsbewußtsein	.35	.73
Persönliche Entwicklung	.43	.63

Anmerkungen: Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation. Erklärte Varianz (nach Rotation): Faktor 1: 29,7%, Faktor 2: 26,2%. Aufgeführt sind nur Ladungen $> .30$.

Für alle weiteren Analysen gehen wir von Faktorwerten aus, die die individuellen Merkmalsausprägungen aller Befragten auf den beiden grundlegenden Effektdimensionen darstellen. Obwohl die zehn Einzelmerkmale alle positiv miteinander zusammenhängen, sind die Faktorwerte aufgrund ihrer Konstruktion (durch entsprechende Gewichtung der Einzelmerkmale) statistisch unabhängig voneinander. Jeder Faktor repräsentiert gewissermaßen den um den jeweils anderen Wirkungseinfluß bereinigten Effekt.

6.3 Wirksamkeitseinschätzungen und Lernumgebung

In Tabelle 5 sind die Unterschiede in den Einschätzungen der Studierenden zwischen den beiden einbezogenen Studienfächern dargestellt.

Tab. 5: Eingeschätzte Wirkungen des Studiums in Abhängigkeit von Studienfach, Geschlecht und Berufserfahrung									
	N	M		SD		F		R ² *100	
		Kog	Per	Kog	Per	Kog	Per	Kog	Per
Studienfach									
Psychologie	68	3.43	2.80	0.84	0.84	15.62***	2.58 ns	9,8%	1.8%
Lehramt	101	2.80	3.07	1.01	1.10				
Geschlecht									
weiblich	133	3.01	2.99	0.98	0.96	0.02 ns	0.07 ns	0,0%	0,0%
männlich	36	2.98	3.04	1.08	1.15				
Berufserfahrung									
nein	128	2.93	3.07	1.01	1.02	2.90 ns	2.53 ns	1,7%	1,5%
ja	41	3.23	2.78	0.93	0.93				
Anmerkungen: Kog: Kognitive Wirkungen; Per: nicht-kognitive Wirkungen; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001; N = Anzahl, M = Mittelwert, SD = Streuung, R ² = Anteil erklärter Varianz									

Studierende der Psychologie schätzen die Wirkung ihres Studiums im kognitiven Bereich signifikant höher ein als Studierende des Lehramts, während die nicht-kognitiven Wirkungen von den Lehramtsstudierenden zwar tendenziell, aber nicht signifikant höher eingeschätzt werden. Zumindest die kognitive Wirkung des Studiums wird also in plausibler Weise – nämlich entsprechend dem unterschiedlichen fachlichen Anforderungsniveau – durch Kontextmerkmale beeinflusst. Dagegen haben weder Geschlecht noch Berufserfahrung der Studierenden als grundlegende Personenmerkmale einen signifikanten Einfluß auf die Einschätzungen.

In Tabelle 6 sind die Zusammenhänge zwischen den Wirkungen des Hochschulstudiums und verschiedenen Aspekten der Lernumwelt dargestellt.

Auf Skalenebene zeigt sich erwartungsgemäß für alle drei Merkmale (beim Lehrengagement allerdings nur schwach): Je günstiger die Lernumwelt, um so höher werden die kognitiven Wirkungen des Studiums eingeschätzt. In abgeschwächter Form gilt dies auch für die nicht-kognitiven Wirkungen. Die drei Umweltmerkmale hängen allerdings ihrerseits substanziell zusammen (sie korrelieren in Höhe von .57, .52 und .49, jeweils p < 0.001).

Tab. 6: Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Lernumwelt und eingeschätzten Wirkungen des Studiums				
	Kognitive Wirkungen	Nicht-kognitive Wirkungen	multikriteriale Wirkungen	α
Lehrengagement	.21**	.17*	.22**	.70
Qualität des Lernangebots	.36***	.26***	.42***	.72
Unterrichtsqualität	.32***	.23**	.35***	.71
Anmerkungen. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; α = Reliabilität der Skala (Cronbachs Alpha)				

Für die Frage, ob die Lernumweltmerkmale auch zur multikriterialen Zielerreichung beitragen, wurde ein Index gebildet: Für beide Wirkungsdimensionen (Faktoren) wurden die Befragten nach ihrer Rangposition in der Merkmalsverteilung in fünf Gruppen zu je 20% (Quintile) eingeteilt und bekamen dementsprechend Skalenwerte von 0 (niedrigste Ausprägung) bis 4 (höchste Ausprägung) zugewiesen. Die Skalenwerte für beide Merkmale wurden dann addiert, so daß eine neunstufige Skala (0 bis 8) für die multikriteriale Zielerreichung entstand. Hohe Werte auf dieser Skala zeigen an, daß beide Einzeleinschätzungen hoch ausfallen (gleichzeitiges Erreichen beider Zielkriterien), niedrige Werte resultieren, wenn beide Einschätzungen niedrig ausfallen.

Die ebenfalls in Tabelle 6 dargestellten Korrelationen dieser Skala mit den ausgewählten Merkmalen der Lernumwelt fallen noch etwas höher aus als für die kognitiven Wirkungen. Studierende, die die Qualität des Lernangebots als hoch beurteilen, sehen sowohl ihre fachliche als auch ihre persönliche Förderung in einem positiven Licht. Ähnliches gilt für Unterrichtsqualität und Lehrengagement.

7. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, daß sich Studierende durch ihr Hochschulstudium in verschiedenen Wirkungsbereichen in unterschiedlichem Maße gefördert sehen, am stärksten noch im Bereich der fachlichen Kenntnisse, gefolgt von der persönlichen Entwicklung und Autonomie, vergleichsweise wenig dagegen bei praktischen Fähigkeiten und Allgemeinbildung. Bezieht man diese Einschätzungen der Befragten auf die Zielvorstellungen, die für das Hochschulstudium relevant sind, so ergibt sich, daß die Hochschule insbesondere bei der Vermittlung von Fachwissen – als einem ihrer Kernziele – erfolgreich ist. Bemerkenswerterweise wird der förderliche Einfluß der Hochschule auf die persönliche Entwicklung als ebenso positiv angesehen; die Hochschule wird also auch von den Studierenden selbst als wichtige Sozialisationsinstanz wahrgenommen. Die „persönliche Entwicklung“ als ein relativ pauschal erfragtes Merkmal steht hier stellvertretend für ein allgemeines Bündel von Wirkungen, die auf eine Vielzahl von Einflußgrößen zurückgehen, die während des Studiums wirksam werden. Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen wie intellektuelle Fähigkeiten, Kritikfähigkeit und Arbeitstechniken, die zu den – und zwar sowohl

von Verfechtern einer wissenschaftsorientierten Ausbildung wie von Vertretern der beruflichen Praxis – oft geforderten Zielen der Hochschulausbildung gehören, werden im Vergleich dazu durch das Studium jedoch deutlich weniger gefördert. Am geringsten wird die Förderungswirkung im Bereich solcher Kompetenzen eingeschätzt, die für die Berufspraxis wichtig sind: Dies sind neben den praktischen Fähigkeiten selbst insbesondere soziale Fähigkeiten. Die von den Studierenden als relativ gering beurteilte Förderung im Bereich der Allgemeinbildung sollte nicht negativ bewertet werden, macht sie doch deutlich, daß es im Fachstudium bereits früh zu einer Spezialisierung kommt. Über den engeren fachlichen Bereich hinausgehende wissensbezogene Ziele (Stichworte: „studium integrale“, „studium generale“) oder eine interdisziplinäre Ausrichtung des Studiums scheinen nur eine geringe Bedeutung zu haben. Insgesamt gesehen bestätigen sich somit einige der von Kritikern der Hochschulausbildung aufgezeigten Defizite und Einseitigkeiten auch in den Augen der Studierenden.

Betrachtet man die Durchschnittswerte der verschiedenen Einschätzungen, so zeigen sich diese als relativ stabil. Das Bild, das sich die Studierenden als Gesamtgruppe von den Wirkungen der Hochschulausbildung machen, erweist sich also im Laufe des Studiums als ziemlich beständig. Das heißt natürlich keinesfalls, daß sich die individuellen Einschätzungen im Laufe der Zeit nicht verändern. Hier gibt es in der Tat beträchtliche, allerdings von Merkmal zu Merkmal variierende Schwankungen: Ordnet man die Befragten danach, wie sie einzelne Wirkungen einschätzen, so ergeben sich zum Teil erhebliche Veränderungen in der Rangposition. Warum die individuellen Einschätzungen bei manchen Merkmalen (insbesondere bei den Arbeitstechniken) stark, bei anderen (wie bei Allgemeinbildung, Autonomie, fachlichen Kenntnissen) dagegen nur wenig über die Zeit hinweg fluktuieren, läßt sich anhand der vorliegenden Daten nicht klären. Dazu müßte man im Detail wissen, wie die dafür relevanten Studienerfahrungen und Lernprozesse aussehen.

Die eingeschätzten Förderungswirkungen lassen sich, wie unsere Ergebnisse zeigen, eindeutig in kognitive und nicht-kognitive Wirkungen unterteilen. Was die Bedeutung der Lernumgebung für die Einschätzungen der Förderungswirkung angeht, so ist zunächst darauf zu verweisen, daß der fachliche Kontext mit seinen unterschiedlichen Anforderungen für kognitive Wirkungen wichtig ist. Für diese erweisen sich darüber hinaus, ähnlich wie im schulischen Bereich (HELMKE/WEINERT 1997), Merkmale der Lehrqualität als günstig: Studierende fühlen sich im kognitiven Bereich um so besser gefördert, je anspruchsvoller das Lehrangebot und je größer das Engagement der Lehrenden ist und je höher die Qualität von Lehrveranstaltungen eingeschätzt wird. In abgeschwächter Form gilt dies auch für die Wirkungen im Persönlichkeitsbereich. Analysen unterhalb der Skalenebene zeigen, daß zwei Aspekte der Qualität des Lernangebots – nicht nur für kognitive Wirkungen, sondern auch für Wirkungen im Persönlichkeitsbereich – eine Rolle spielen: einerseits Aufbau und Struktur des Studienganges, andererseits die inhaltliche Qualität des Lehrangebots.

Ebenfalls sowohl für die kognitiven wie für die nicht-kognitiven Wirkungen wichtig sind Freiräume im Studium (die Möglichkeit, eigene Interessenschwerpunkte zu setzen). Offenbar ist die Erfahrung, selbstbestimmt handeln zu können, sowohl für die persönliche Entwicklung wie für kognitive Lernprozesse

von zentraler Bedeutung. Dieses Ergebnis ordnet sich gut in die Annahmen und Ergebnisse der modernen Motivations- und Interessentheorien ein (DECI/RYAN 1993; KRAPP 1993a). Während geeignetes Lernmaterial (Verfügbarkeit von Skripten oder anderem Begleitmaterial) nur für kognitive Wirkungen relevant ist, spielt die Anregung von Elaborationsprozessen (Aufzeigen von Zusammenhängen mit anderen Fächern und mit der Praxis) erstaunlicherweise nur für nicht-kognitive Wirkungen eine Rolle. Obwohl Elaborationsleistungen für ein vertieftes Verständnis und einen nachhaltigen Wissenserwerb wichtig sind, spielen sie möglicherweise für den in Prüfungsleistungen zum Ausdruck kommenden Lernerfolg an der Hochschule keine so zentrale Rolle, da Hochschulprüfungen oft oberflächenorientierte Formen des Lernens begünstigen (KRAPP 1993b). Eine Lehre, die den Erwerb eines vertieften Verständnisses, einer breiten, gut vernetzten Wissensbasis unter Einbezug anderer Lebensbereiche fördert und Bezüge zur Praxis herstellt, könnte aber ein gerade für praktische und soziale Belange sowie die eigene persönliche Entwicklung wichtiges Orientierungswissen hervorbringen.

Zwischen den Einschätzungen auf verschiedenen Zieldimensionen bestehen deutliche Zusammenhänge. Auch hier ist unklar, inwieweit ähnlich wie bei impliziten Persönlichkeitstheorien subjektive Vorstellungen zum Zusammenhang verschiedener Zieldimensionen ins Spiel kommen. Nicht auszuschließen ist, dass die subjektiven Ziele der Person, die wiederum mit dem Selbstkonzept zusammenhängen (BOEKAERTS 1998), oder Vorstellungen zum Zusammenhang verschiedener Zielkriterien die Ergebnisse beeinflusst haben.

Die positiven Zusammenhänge sprechen dagegen, daß die zugrundeliegenden Zielkriterien grundsätzlich miteinander unvereinbar sind (wären einzelne Zielkriterien nicht miteinander kompatibel, müßte es negative Zusammenhänge geben). Es deutet sich im Gegenteil eher an, daß zumindest tendenziell unterschiedliche (fachlich-intellektuelle und praktisch-soziale) Ziele gleichermaßen erreicht werden können. Zumindest muß es Teilgruppen von Studierenden geben, bei denen dies gelingt. Unser Versuch, solche multikriterialen Effekte mit Hilfe eines entsprechenden Index differenzierter zu erfassen, erwies sich allerdings nicht als sehr erfolgreich, da dieser Index kaum Effekte sichtbar machen konnte, die nicht bereits in den einfachen kognitiven und nicht-kognitiven Wirkungen zum Ausdruck kommen.

Bei der Bewertung der berichteten Ergebnisse darf man nicht aus den Augen verlieren, daß sie auf subjektiven *Einschätzungen* der Studierenden und nicht auf der direkten Messung von Effekten beruhen. In künftigen Studien sollte deshalb geprüft werden, ob sich ähnliche Ergebnisse zeigen, wenn man versucht, die Zielkriterien direkt zu erfassen (im kognitiven Bereich durch Leistungstests, im nicht-kognitiven Bereich durch Fragebogen, Peer- oder Expertenratings oder durch Verhaltensbeobachtung und objektive Daten), anstatt Beurteilungsskalen einzusetzen. Da zwischen den perzipierten und den aufgrund der realen Kriteriumsausprägungen rekonstruierten Förderungswirkungen durchaus Diskrepanzen bestehen können, wäre abzuklären, inwieweit solche direkten Messungen mit Selbsteinschätzungen der Studierenden übereinstimmen. Trotz des damit verbundenen Operationalisierungsaufwandes erscheint ein solches Vorgehen unumgänglich, wenn man zu einer genaueren Abklärung der tatsächlichen Effekte des Hochschulunterrichts und damit auch zu

einer Validierung der hier praktizierten Vorgehensweise kommen will. Eine wichtige Ergänzung der bisher verbreiteten Befragung von Studierenden bestünde u.E. darin, *Absolventen* verschiedener Studiengänge – in gestaffelten zeitlichen Abständen zu ihrem Hochschulabschluß – daraufhin zu befragen, wie nützlich, wie wichtig, wie förderlich sie selbst – und ihre Arbeitgeber – ihr Studium auf den hier skizzierten Dimensionen beurteilen. Erst dann lassen sich die Wirkungen des Hochschulunterrichts definitiv bewerten.

Literatur

- BARGEL, T./MULTRUS, F./RAMM, M.: Studium und Studierende in den 90er Jahren. Entwicklung an Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Bundesländern. Duisburg 1996.
- BAUMERT, J./SCHMITZ, B./SANG, F./ROEDER, P.M.: Zur Kompatibilität von Leistungsförderung und Divergenzminderung in Schulklassen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 19 (1987), S. 249–265.
- BLOOM, B.S./ENGLEHART, M./FURST, E./HILL, W./KRATHWOHL, O.: Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The classification of educational goals. New York (McKay) 1956.
- BOEKAERTS, M.: Boosting students' capacity to promote their own learning: A goal theory perspective. In: Research Dialogue in Learning and Instruction 1 (1998), S. 13–22.
- DAXNER, M.: Ist die Uni noch zu retten? Reinbek 1996.
- DECI, E.L./RYAN, R.M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 223–238.
- DEUTSCHE PRESSE-AGENTUR 11/99: Hochschulabsolventen fehlt Teamfähigkeit. In: Das Hochschulwesen 2 (1999), S. 66.
- FEND, H.: Theorie der Schule. München 1981.
- GAGNÉ, R.: The conditions of learning and the theory of instruction. New York (Holt, Rinehart and Winston) 1985.
- GIESEN, H./GOLD, A.: Individuelle Determinanten der Studiendauer. In: J. LOMPSCHER/H. MANDL (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern (Huber) 1996, S. 86–102.
- GOLD, A.: Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalyse des Studienverlaufs. Frankfurt/Main 1988.
- GRUEHN, S.: Vereinbarkeit kognitiver und nicht-kognitiver Ziele im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 531–553.
- HÄRNQVIST, K.: Effects (long-term) of higher education. In: B. CLARK/G. NEAVE (Hrsg.): The encyclopedia of higher education. Oxford (Pergamon Press) 1992, S. 1587–1596.
- HELMKE, A.: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 10 (1988), S. 45–76.
- HELMKE, A.: Studentische Evaluation der Lehre – Sackgassen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10 (1996), S. 181–186.
- HELMKE, A.: Hochschulsozialisation. In: D.H. ROST (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 1998, S.188–192.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts – Clusteranalytische Studien. In: M. KNOPF/W. SCHNEIDER (Hrsg.): Entwicklung. Allgemeine Verläufe – Individuelle Unterschiede – Pädagogische Konsequenzen. Göttingen 1990, S. 180–200.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Was macht erfolgreichen Unterricht aus? Ergebnisse der Münchner Studie. In: Praxis Schule 5–10, 1 (1993), S. 11–13.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Hochschuldidaktik. In: D.H. ROST (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 1998, S.183–187 (a).
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Determinanten der Schulleistung. In: D.H. ROST (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 1998, S. 60–67 (b).
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Lernt man in Asien anders? Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in Deutschland und Vietnam. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 81–102.
- HELMKE, A./VO, T.A.T.: Do Asian and Western students learn in a different way? An empirical study on motivation, study time, and learning strategies of German and Vietnamese university students. In: Asia Pacific Journal of Education 19 (1999), S. 30–44.
- HELMKE, A./WEINERT, F.E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F.E. WEINERT (Hrsg.):

- Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie. Band III: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen 1997, S. 71–176.
- HUBER, L.: Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983 (a).
- HUBER, L.: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: L. HUBER (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983, S. 114–138 (b).
- HUBER, L.: Sozialisation in der Hochschule. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 417–441.
- HUBER, L.: An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 25–44.
- KLÜWER, J.: Hochschule und Wissenschaftssystem. In: L. HUBER (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983, S. 78–91.
- KRAPP, A.: Die Psychologie der Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 187–206 (a).
- KRAPP, A.: Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. In: Unterrichtswissenschaft, 21 (1993), S. 219–311 (b).
- McKEACHIE, W.J.: Teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers. Boston (Houghton Mifflin Company) ¹⁰1999.
- PORTELE, G./HUBER, L.: Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: L. HUBER (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983, S. 92–113.
- RINDERMAN, H.: Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen: Analysen der Validität und zu Auswirkungen ihres Einsatzes anhand des Heidelberger Inventars zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE). Landau 1996.
- SCHRADER, F.-W./HELMKE, A./DOTZLER, H.: Zielkonflikte in der Grundschule: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: F.E. WEINERT/A. HELMKE (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997, S. 299–316.
- TEICHLER, U.: Hochschule und Beschäftigungssystem. In: L. HUBER (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983, S. 59–77.
- TREIBER, B.: Qualifizierung und Chancenausgleich. Frankfurt/Main 1980.
- TREINIES, G./EINSIEDLER, W.: Zur Vereinbarkeit von Steigerung des Lernleistungsniveaus und Verringerung von Leistungsunterschieden in Grundschulklassen. In: Unterrichtswissenschaft 24 (1996), S. 290–311.
- WEINERT, F.E.: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: S. MATALIK/D.SCHADE (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte (Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“). Baden-Baden 1998, S. 23–43.
- WEINERT, F.E./HELMKE, A.: Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Kinder? In: Bild der Wissenschaft 24 (1987), S. 62–73.
- WEINERT, F.E./SCHRADER, F.-W.: Lernen lernen als psychologisches Problem. In: F.E. WEINERT/H. MANDL (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie. Band IV: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997, S. 295–335.
- WEISS, C.: Zwischen Fachkompetenz und Problemlösungskompetenz. Ziele eines Hochschulstudiums. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1 (1999), S. 39–50.
- WILDT, J./ORTH, H.: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Neuwied (in Druck).

Anschrift der Autoren

Dr. Friedrich-Wilhelm Schrader, Prof. Dr. Andreas Helmke, Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau, Im Fort 7, 76829 Landau.